Belényi Emese

Kötődések peremvidékén

Identitás és társadalmi inklúzió romániai magyar siketek életútjainak tükrében

Presa Universitară Clujeană

Belényi Emese

Kötődések peremvidékén

Identitás és társadalmi inklúzió
romániai magyar siketek
életútjainak tükrében

Belényi Emese

Kötődések peremvidékén

Identitás és társadalmi inklúzió romániai magyar siketek életútjainak tükrében

Presa Universitară Clujeană

2018

Referenţi ştiinţifici:

Prof. univ. dr. Kiss János

Conf. univ. dr. Albert-Lőrincz Csanád

ISBN 978-606-37-0400-0

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A Romániai Siketek Egyesülete nagyváradi szervezetének lélekszáma közel félezer. Mégis, körükben a halló társadalomban megszokottnál sokkal több és szélesebb az egymásról való ismeret, szorosabb és tartósabb az egymással való kapcsolattartás, s ugyanakkor a közösség másik tagját érintő információ tekintetében valóságos ismeretháló szövődik egymás életéről, egészen az iskolaévekig visszamenőleg.

Összetartó, barátságos nagycsoport ez. Bármelyikük el tud mondani legalább tíz jellemzőt a nagy létszámú közösséghez tartozó bármely másik személyről. Sorsuk hasonlósága, a közös nyelv, kultúra, az egyedi, a csak rájuk jellemző jelképek, a közösen megélt sajátos élmények, rendezvények, hasonló vagy ugyanolyan oktatási gyökerek járulnak hozzá az erős kohézió kialakulásához.

Hetente találkoznak érdekképviselő egyesületüknél. Ez a hely a csak rájuk jellemző kommunikációs módozat gyakorlásának szinte az egyetlen biztos pontja. Itt az számít egyedüli szempontnak, hogy aki ott van, érti-tudja a jelnyelvet, vagyis egy olyan nyelvi kifejezésmód birtokában van, amellyel képes kiejtési-hangképzési nehézsége ellenére gondolatait, érzéseit, megjegyzéseit, kérdéseit autonóm módon, szabadon, teljes magabiztossággal kifejezni. Nincs oka attól tartani, hogy kifejezésmódja milyen fogadtatásra talál a többiek szemében. Itt nem kell átélnie a gunyoros tekinteteket, mint ahogyan azt sokszor a hallók közösségében megtapasztalta. Itt „megszeppenni" a jelnyelvet nem ismerő, hangos beszéddel értekező halló ember fog, nem pedig az, aki siket.

Megfigyelőként kezdetben sokszor úgy éreztem, orális nyelvhasználatban, kultúrában nevelkedett hallássérültként magam is nagyon kívülálló vagyok, annak ellenére, hogy a jelnyelvi kommunikáció nem volt számomra ismeretlen, alapinformációk átadására képes voltam a közösség tagjaival. Sokan ismertek már más, az egyesületen kívüli összejöveteleikről (siketek baptista gyülekezete, sporttevékenységet folytató csoport, s az egyesületben többször is zsűriztem a gasztronómiai versenyeiken), ugyanakkor számos, siket taggal rendelkező családdal már évek óta tartottam a kapcsolatot. A „körön kívüliség" érzése mégis lassan oldódott fel: az „olvadás" első mozzanatát akkor tapasztaltam meg, amikor a siketek meggyőződhettek arról, hogy komolyan veszem a közösségüket. Ez azt jelentette, hogy felismerték: annyi időt áldozok rájuk, amennyit ritkán tapasztaltak más, nem a siket kultúrában felnövő, szocializálódó egyének részéről. És, mivel a siket közösség esetében a nevekben is tükröződik a sajátos identitás ténye, a közösségben való elfogadásom második mozzanatát az jelentette, hogy megkaptam a név-jelemet.

A siket emberek a világot főként vizuálisan érzékelik, egy közös kultúrához tartoznak, s legfőbb meghatározójuk, hogy a mindennapi kommunikációjuk során egy vizuális-manuális nyelvet, a jelnyelvek valamelyikét használják (Bartha 2004). Szociológiai és antropológiai perspektívából tekintve a siketség - eltérően más fogyatékossági típusoktól - *nyelvi-kulturális közösségalkotó tényezőként* működik, egy olyan jelenség, amellyel egy adott embercsoport identitása jellemezhető.

A siketkultúra a siket közösségre jellemző nyelv, élmények, értékek és érintkezési formák összességeként határozható meg (Padden 1989). A siketek *saját kulturális közösséget* alkotnak, viszont nem tekinthetők külön etnikumnak vagy nemzetnek, hiszen a siket

kultúrához tartozásuk nem szünteti meg etnikai-nemzeti hovatartozásukat, bár befolyásolhatja annak sajátos megélési módját. A siketkultúrához tartozó személyek ugyanakkor a siket kulturális identitás mellett számos más közösségi kulturális hovatartozással is rendelkeznek. A magyar keresztény fiatal siketek például nemcsak a siket kultúra, hanem a magyar kultúra, a keresztény kultúra, az ifjúsági kultúra részesei is (Lakos 2011:66). Egyszerre tartoznak tehát a siket kultúrához, kötődnek saját etnikumukhoz, nemzetükhöz, ugyanakkor pedig hozzátartozói maradnak a halló társadalom, a halló kommunikációs kultúra és a domináns nemzetállami kultúra által meghatározott szélesebb társadalmi környezetnek is.

Hasonlóan a halló társadalomhoz, a siket közösség belső struktúrája sem homogén. Tagjai számos – többségi vagy kisebbségi - etnikai-nyelvi közösséghez tartoznak, és ezt a belső sokféleséget nem hagyhatjuk figyelmen kívül akkor, amikor a siket identitás alakulását vizsgáljuk. Kutatási eredmények (Delgado 1984; Humphries 1993; Lane et al. 1995) igazolják, hogy siketségük tényének interiorizálása, a siket kultúrával való azonosulásuk mellett a kisebbségi közösségekhez tartozó siket emberek olyan etnikai, nemzeti, vallási és kulturális értékeket is vallanak, amelyek azonosak az ugyanazon etnokulturális közösséghez tartozó társaikéval, viszont eltérnek a más etnikai vagy vallási hovatartozással rendelkező siket vagy halló személyek hasonló jellegű értékeitől.

A különböző nemzetekhez tartozó siketek az illető nemzeti nyelvhasználati közegben honos nemzeti jelnyelvükön értekeznek egymással, amely szintén egyedi, akár az illető nemzet orális nyelve. A jelnyelv abban az értelemben hordoz és fejez ki nemzeti hovatartozást is, hogy az adott etnikai-nemzeti népességen belül az illető nemzet hallássérültjei gyakorolják egymással. Az etnicitás, a jelnyelvhasználat nemzeti nyelvi verziója, az orális nyelvhasználat nyelve, a vallási hovatartozás, a társadalmi státus, a nemzedékek közötti kapcsolat és annak tudatosítása, hogy „mit jelent siketnek lenni", mind-mind lényeges tényezőként befolyásolhatják a siket személyek egyéni és közösségi önazonosságának alakulását.

A siketek helyzete - akár az etnikai-nemzeti többséghez, akár a kisebbséghez tartoznak, lényeges közös jellemzőkkel rendelkezik: egyrészt a halló társadalom diszkriminálja őket, másrészt pedig a domináns (a halló társadalomra jellemző) kommunikációs kultúra marginalizálja a jelnyelvi kommunikációs kultúrát. Ugyanakkor viszont közös létállapotbeli tulajdonságaik és a siket-kultúrához kötődő közös jellemzőik mellett a nemzeti többséghez tartozó siketek helyzete több vonatkozásban is eltér a nemzeti kisebbséghez tartozó siketek helyzetétől. A nemzeti többség-kisebbség viszonyrendszerében elkerülhetetlenül megjelenő hatalmi egyensúlyhiány miatt a kisebbségi közösséghez tartozó személyek nehezebben tudnak olyan öntudatot és önbecsülést kifejleszteni magukban, amely függetlenedhetne a nemzeti többség percepcióitól és viszonyulásmódjaitól (Scheurich 1993). „Egy nem hivatalos nyelv nem sztenderd változatának beszélői kétszeresen hátrányos helyzetbe kerülnek emberi esélyeiket illetően" (Gúti és Szépe 2006).

Az etnikai-nemzeti kisebbséghez tartozó siketek kénytelenek a siketközösségen belüli domináns etnikum nyelvi kommunikációs módjához alkalmazkodni. Azonban, hogy az említett identitásalakító tényezők közül esetükben mikor mi és mennyire válik fontossá, azt mindig az adott helyzet, a közösségi kapcsolathálók és az érdekérvényesítés vagy önmegvalósítás aktuális követelményei, illetve e követelmények megélésének módja határozza meg. A kisebbségi etnikai hovatartozással rendelkező siket személyek identitása többségi sorstársaikhoz viszonyítva is összetettebb és dinamikusabb társadalmi mezőben

alakul, amely esetenként nem mentes a konfliktusoktól sem, és mindenkor a konkrét körülmények hatása (nyomása) révén változik (Atkin et al 2002).

E könyv „főszereplői" a nagyváradi siketközösség magyar tagjai. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen esélyeik voltak-vannak a kisebbségi helyzetbe született, magyar anyanyelvű származási háttérrel rendelkező siket személyeknek nemzeti identitásukban megmaradni. Megtartani magyarságtudatukat a számukra elsődleges fontosságú siketközösségen és siketkultúrán, a siket házastársukkal kialakított családi élettéren belül, de a halló társadalommal fenntartott kapcsolataikban is.

A többszörös kisebbségi helyzetben élő romániai magyar anyanyelvi és *nemzeti-identitásának* alakulását számos differenciáló tényező is befolyásolja. Életük több pontján ők vagy szüleik olyan döntési helyzetekbe kerülnek, amikor *választaniuk* kell (iskolát, házastársat, lakóhelyet, siketközösséget) s ezek a választások egyaránt jelentős hatással lehetnek anyanyelvi és siketkultúra-identitásuk alakulására. Az élet fordulópontjainak is tekinthető döntések általában az egyén (a család) szintjén születnek meg, de mindig egy adott családi, közösségi és makro-társadalmi viszonyrendszer feltételei között (hatására, esetleg nyomására). A döntések előzményei, okai az egyén életútjának előző állomásaiban keresendők, és döntő hatással lehetnek identitásuk további alakulására. Lényeges befolyásoló tényező lehet többek között az, hogy a megkérdezett szülei hallók vagy siketek, házastársa magyar vagy román, speciális vagy *mainstream* képzésben vett-e részt, házastársa és ő maga hasonló vagy különböző feltételek közt/életszakaszban ismerkedett meg a jelnyelvvel, siketkultúrával, milyen etnikai összetételű a lakóhely, ahol él, illetve a siketközösség(ek), ahová tartozik.

A nemzetközi szakirodalomban az 'életút', mint fogalom „a szerepeknek arra az életkor alapján meghatározott, társadalmilag beágyazott sorozatára utal, amely egymáshoz kapcsolja az élet szakaszait. Kohli (1993:161-177) szerint az életutat irányító szabályok a társadalmi valóság két különböző szintjén működnek: *pozíciók sorozataként*, amelyeken az egyén az élete folyamán végighalad, valamint az egyén tájékozódását és cselekedeteinek eltervezését biztosító *életrajzi horizontokként*. Az *életútkutatás* a felnőtté válást gyakran bizonyos kulcsesemények és szerepátmenetek segítségével vizsgálja. Ezen kulcsesemények közé tartozik a szülői ház elhagyása, a tanulmányok befejezése és a tartós munkavállalás, a tartós párkapcsolat kialakítása és a gyermekvállalás (Modell et al. 1976; George 1993). „Mint paradigma, az életút egy olyan gazdag keretrendszer, egymással kölcsönösen összefüggő előfeltevések, fogalmak és módszerek összessége, amelyek segítségével tanulmányozhatók ezek az életkor alapján meghatározott, társadalmilag beágyazott szerepek" (Mortimer és Shanahan 2004 xi).

Az életút szociológiájának művelői az egyént, a születésétől a haláláig húzódó egyéni életutat állítják vizsgálódásuk középpontjába. Úgy vélik, hogy a modernizáció formálta fejlett ipari társadalmakban az egyén strukturális (objektív) helyzetét és (szubjektív) orientációit már nem az osztályok és a rétegek generálják, hanem az intézményesített életút. Nem csak várható, de váratlan, kiszámíthatatlan, előre nem tervezett státusváltások is bekövetkezhetnek. A nagy és kis szakadások/váltások az egyenlőtlenségi pozíciók időbeli hullámzását idézik elő. Az egyéni életút és a családi életpálya is több szakaszra bomlik. Más oldalról, az egyén élete során többféle státuszt tapasztal meg, életét többféle családszerkezetben éli le. A státuszok és családtípusok közötti váltások többsége előre látható, törvényszerű, vannak ugyanakkor váratlan, atipikus változások is (Spéder 2002).

Az életút-paradigma szerint a demográfiai, társadalmi és kulturális tényezők együttesen hatnak a családi viszonyokra. A megközelítés az életút-átmenetek során az egyének családon és háztartáson belüli helyzetében és szerepeiben bekövetkező változásokat állítja előtérbe. Ezek a változások nem csupán önmagukban érdekesek, hanem abból a szempontból is, hogy miként formálódnak az adott társadalmi, gazdasági és kulturális térben és történeti időben, hogyan hatnak rájuk más személyek, és hogyan hat másokra a változás. A korábbi életesemények, tapasztalatok hosszú távú hatást gyakorolhatnak a későbbi életútra. A család tagjainak életútja szoros kapcsolatban áll egymással, a változást átélő személy életére mások is hatással vannak és ő is hat rájuk (Elder et al. 2004; MacMillan – Copher 2005; Tóth 1990).

Az identitással kapcsolatos döntéseket befolyásoló differenciáló tényezők kutatására, a mögöttük álló magyarázó tényezők feltárása és értelmezése *az életút – kutatás* módszere azért a legalkalmasabb, mivel lehetővé teszi, hogy az egyén életútját a maga folyamat jellegében, a döntési helyzeteket eredményező fordulópontokra koncentrálva, az identitás alakulását meghatározó/befolyásoló főbb életszakaszok szerint tagolva vizsgáljuk, kiemelt figyelemmel a differenciáló tényezőként ható tipológiai különbségek szerepére. Továbbá, amennyiben több nemzedékhez tartozó kutatási alanyok kerülnek be a vizsgálat körébe, az életútkutatás lehetővé teszi a különböző nemzedékek életútra vonatkozó sajátosságainak összehasonlító elemzését is.

Kutatásom elméleti megalapozása érdekében e könyv első része számba veszi a fogyatékossággal kapcsolatos értelmezések történelmi alakulását a patológiai-orvosi modelltől, az integrációt és normalizációt központi célként meghatározó felfogásokon át az inkluzív társadalmi értelmezésmódok fokozatos térnyeréséig. Ebben a keretben igyekeztem feltérképezni a siketség magyarázó modelljeit és a nemzeti-kisebbségi helyzetben élő siketek sajátos problematikáját a származási családi környezet, az iskolai évek, az otthonteremtés és a családalapítás, valamint a közösségi inklúzió összefüggésében.

A tanulmányozott népesség helyzetéből és valós szükségleteiből kiindulva, vizsgálódásaim megközelítésmódja a *társadalmi inklúzió*[1] eszmerendszerére épül, amely a teljes befogadást, az „élet teljességéhez" való elidegeníthetetlen jog és az esélyegyenlőség biztosítását, pontosabban *a kölcsönös be- és elfogadást*, az „egyenrangú és egyformán értékes sokfélék" egymás gazdagítását tekinti a marginalitás és társadalmi kirekesztettség elleni hatékony küzdelem egyetlen járható útjának. Éppen ezért arra törekedtem, hogy olyan termékeny értelmezési, kutatási és cselekvési lehetőségeket mutassak be, amelyek a valós esélyegyenlőség kialakítását és az identitás megőrzésének perspektíváját egy időben kínáló kulturális-antropológiai látásmódban rejlenek.

A könyv második fő része kutatásom eredményeit tartalmazza. Az empirikus vizsgálat során statisztikai adatgyűjtést végeztem a Bihar megyei siketekre (a nagyváradi székhelyű Siketek Egyesületének tagjaira) vonatkozó nyilvántartások, személyes dossziék alapján. A Bihar megyei siketközösségek magyar tagjai és román házastársaik körében megvalósított *kérdőíves felmérés*, valamint a tipológiai szempontok alapján kiválasztott személyekkel készített *életútinterjúk* segítségével gyűjtöttem identitásuk alakulását befolyásoló tényezőkre vonatkozó tényanyagot. Az interjúk során nyert információk összekapcsolásával két vagy három nemzedék életútját nyomon követő *családi*

[1] Az inklúzió a kirekesztéstől való mentességet kifejező pozitív fogalom (Ferge 2002), amely a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és értékelését igényli.

e*settanulmányok* készültek. Közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás kapcsolatának mélyrehatóbb feltárása érdekében *résztvevő megfigyelést* végeztem a nagyváradi siketközösségekben.

A kutatási információk szélesebb pedagógiai és szociológiai értelmezhetőségét segítették elő azok ismeretek, amelyeket a kolozsvári magyar nyelvű siketek iskolájában tanító nagy tapasztalatú szurdopedagógusokkal készített interjúk révén szereztem. A könyv záró részében az eredmények összefoglalása nyomán és ezekre építve olyan inklúziós stratégia kialakításához igyekszem támpontokat nyújtani, amely a kultúrák és nyelvek egyenlőségén és egyenlő méltóságán alapuló befogadó társadalmi környezet kialakítását célozza, s amelyek révén az emberjogi és nemzeti kisebbségi szervezetek, segítő intézmények és szakemberek hatékonyabb szerepet kaphatnak a magyar nemzeti kisebbséghez tartozó siket személyek identitásának megőrzésében.

Köszönettel tartozom a nagyváradi siketközösségek tagjainak, a siketkultúrát képviselő családoknak, akik az interjúk során mindig nagy türelemmel és készséggel tárták fel életük minden mozzanatát, párját ritkító képi megjelenítéssel, mérhetetlen nyitottsággal, szeretettel és önzetlenséggel. Köszönetemet fejezem ki ugyanakkor a helyi siket embereket tömörítő szervezetek vezetőinek, akik kutatásomhoz fenntartás nélkül rendelkezésemre bocsátották értékes, adatokkal teli, a kutatás megvalósítása szempontjából nélkülözhetetlen dokumentációikat. Értékes támogatást jelentett a nagyváradi siketek egyesülete két jeltolmácsának töretlenül lelkes segítsége, akik bármilyen helyzetben készek voltak kutatómunkám gördülékenységét biztosítani. Köszönet és elismerés illeti a siketek körében évtizedek óta munkálkodó szociális szakembereket is, akik mindvégig készen álltak a közösség tagjainak életútjával kapcsolatos kutatási kérdéseim megválaszolására, csodálatra méltó memóriáról és emberi hozzáállásról téve tanúbizonyságot.

FOGYATÉKOSSÁG ÉS TÁRSADALOM

ÉRTELMEZÉSI MODELLEK - PARADIGMAVÁLTÁSOK

A fogyatékossággal élő emberek az egyik legnagyobb kisebbséget és az állami szolgáltatások egyik legnagyobb igénybevevői csoportját alkotják. Az OECD adatai szerint a fogyatékossággal kapcsolatos kiadások az EU-s tagállamok szociális költségvetéseinek harmadik legnagyobb tételét képezik az öregségi és egészségügyi kiadások után, a munkanélküliséggel kapcsolatos kiadásokat megelőzve (Maschke 2011). Maga a *fogyatékosság* elnevezés az orvosi terminológiából származik, a maradandó és tartós biológiai károsodásokat, testi alapváltozásokat és a hozzájuk társuló személyiségváltozásokat (Spaller és Spaller 2006) károsodásokat, a tevékenység akadályozottságát és a részvétel korlátozottságát jelöli (Gordosné 2004 a).

A KOMPENZÁCIÓS (FUNKCIONÁLIS HIÁNY) MODELL

A fenti meghatározások jól tükrözik azt a patológiai fogantatású szemléletmódot, amelynek szellemében a legutóbbi évtizedekig a fogyatékossággal élő személyek társadalmi kiszorítottságát magával a fogyatékosság tényével, vagyis az "ép" emberekhez viszonyított szervi-funkcionális hiányukkal magyarázták. Ez a hagyományos – a köztudatban mindmáig mély gyökerekkel rendelkező - felfogás a fogyatékossággal élő embert személyes élet-tragédia áldozatának tekinti, aki fizikai állapotánál és az ebből fakadó képességbeli elégtelenségénél fogva másoktól való függőségre van ítélve (Oliver 1990, 1996). A képességhiányt az érintett személyek általános érvényű, döntő fontosságú identitásbeli jellemzőjének tartja, amely kényszerűen „realista" korlátok közé szorítja önmegvalósítási, érvényesülési törekvéseiket (Barnes et al. 1999: 27).

A fogyatékosság ebben az értelmezési keretben "személyes élettragédia", az érintett egyén pedig ennek áldozata, aki "gondozásra és figyelemre szorul" és ez által elkerülhetetlenül függőségi helyzetbe kerül másoktól (a segítőktől is!). A fogyatékossággal élő személy a segélyezés tárgya és passzív elfogadója (Oliver 1990, 1996). A modell alkalmazása nyomán a fogyatékosság az egészségügyi és szociális ellátó rendszerekben intézményesült orvosi, szociális és jogi kategóriává vált, saját meghatározás-, kritérium és eljárásrendszerrel, „súlyossági fokozatokkal" *(*Ingstad és Whyte 1995:179).

A funkcionális hiány-modell a fogyatékosságot elsősorban az egyén biológiai-egészségbeli hiányaként fogja fel, *csökkentértékűségként*, amelyet különféle gyógymódok, technikai segítő eszközök segítségével tart *részlegesen kompenzálhatónak*. Mindenekelőtt a fogyatékossággal élő egyéntől vár alkalmazkodást a meglévő társadalmi feltételekhez, s ehhez kínál kompenzáló jellegű segítséget. Főként az egészség-betegség, csökkent munkaképesség, rehabilitáció, re-integráció fogalmaiban gondolkodik. A modell lényegét jól kifejezi az Egészségügyi Világszervezet 1980-as értelmezése, miszerint „betegségek, sérülések, fejlődési rendellenességek, valamint környezeti tényezők, társadalmi elvárások és attitűdök eredményeként károsodások, fogyatékosságok és rokkantság" alakulhat ki, egy irányban, folyamatosan súlyosbodó helyzetbe hozva az érintett embert. Ezt a folyamatot *fogyatékossági folyamatnak* nevezték el (Kullmann és Kun 2004:72).

A NORMALIZÁCIÓS-INTEGRÁCIÓS MODELL

A fentiekben körvonalazott nézőpont jellemezte a fogyatékossággal kapcsolatos tudományos, pedagógiai és közpolitikai megközelítéseket a múlt század hatvanas éveivel bezárólag. Ekkor következett be - a modern egyenlőség-eszményhez és a jóléti állam fogalmához kötődő *emberi jogokra* koncentráló kérdésfelvetések előtérbe kerülése nyomán - az *első paradigmaváltás*. A fogyatékossággal élő személyek és szervezeteik az önálló, önrendelkező élet kereteinek kialakítását alapvető célként kitűző *normalizáció, integráció modelljét* dolgozták ki. Abból indultak ki, hogy az emberek nagyon sok szempontból – nemcsak az egészségi állapot, vagy bizonyos testi sajátosságokkal összefüggő képességek megléte, illetve hiánya szempontjából – különböznek egymástól. Nem az emberek különbözőségének orvosi osztályozásával kell tehát foglalkoznunk, hanem arra kell törekednünk, hogy mindenki képességeinek megfelelően, azokat kihasználva tudjon tevékenykedni és részt venni a társadalom életében.

Az új modell megalkotói úgy vélekedtek, hogy a fogyatékkal élő személyek marginális helyzete sokkal inkább elszigeteltségükkel, az irántuk megnyilvánuló negatív társadalmi viszonyulásmódokkal magyarázható, semmint fizikai/érzékszervi képességhiányukkal vagy egészségi állapotukkal (Swain és French 2004:31). A kérdéskör egyik úttörő vizsgálója, Wright B. (1974) meglátása szerint a fogyatékossággal élő személyek helyzetét negatívan érinti az a gyakran előforduló jelenség, amit ő a *kiterjesztés* fogalmával jellemez (the 'spread' phenomenon). A kiterjesztés akkor következik be, amikor egy bizonyos képesség hiányát az érintett személy környezete tévesen úgy érzékeli, mintha az a fogyatékossággal élő személy más fizikai és szociális funkcióinak ellátását is szükségszerűen negatívan befolyásolná. Hasonló értelmezési keretben gondolkodott Zola (1972) is. Ő az *infantilizáció* és *érvénytelenítés* fogalmainak segítségével írta le azt a szintén gyakori jelenséget, amikor a fogyatékossággal élő személyt saját környezete nem fogadja el és nem kezeli teljes értékű emberként.

Az integrációt, normalizációt központi célkitűzéseknek tekintő modell abban hasonlít a funkcionális hiányból kiinduló értelmezésekhez, hogy ahhoz hasonlóan szintén a fogyatékossággal élő személy problémáira fókuszál, értelmezési kerete viszont már nem a fogyatékossággal élő egyén sajátos helyzetéhez kapcsolódik, hanem az őt körülvevő *társadalmi közvélekedés-rendszer* egészéhez (Swain és French 2004:31). Az 1960-as évektől kezdve a *szimbolikus interakcionizmus* elméleti keretén belül számos új, ilyen értelemben hasznosítható fogalom és analitikus kérdés jelent meg, mint például a *stigma* fogalma és szerepe a társadalmi interakció folyamatában (Goffman 1963), vagy a *deviáns karrier* fogalma. Mindkét fogalom a társadalmiköztudatban a "deviánsnak" ítélt egyénekhez kötött szereptulajdonításra vonatkozik. Ehhez a gondolatkörhöz kötődik a címkézés-elmélet (labeling theory) által bevezetett megközelítés is, miszerint az elsődlegesnek tekintett devianciára rárakódik a társadalmilag konstruált másodlagos deviancia, amennyiben a deviánsnak minősített egyén elfogadja a ráragasztott címkét (Scheff 1966; Scott 1970, idézi Ingstad és Whyte 1995:18-19, 54-55).

Az új koncepció kulcsszavai az *integráció* és a *normalizáció* lettek, lényegében az egyén felszabadítása, emancipálása az őt körülvevő negatív, visszahúzó hatású társadalmi viszonyulás-rendszer béklyóitól. Az elérendő cél pedig az lett, hogy a fogyatékkal élő személyek teljes értékű emberként egyenlő alapon részt vehessenek a munkavégzésben és a társadalom egész életében (Ingstad és Whyte 1995:179). A gazdasági-társadalmi

esélyegyenlőség e látásmód szerint igenis megvalósítható, azonban a fogyatékossággal élő egyéntől teljes mértékű *alkalmazkodást* követel meg a többségi társadalom értékeihez, önazonosságához és életmódjához, annak érdekében, hogy a fogyatékossággal élő személy társadalmi környezetével kompatibilissé, s ez által be- és elfogadhatóvá váljon.

Az integrációs modell alkalmazásához kötődő első paradigmaváltás az 1960-as évektől kezdve mélyreható változásokat eredményezett a fogyatékossággal élő tanulók oktatása terén is. A normalizációs elv következményeként például Dániában, a hetvenes-nyolcvanas években már mind nagyobb figyelmet szenteltek azoknak a tanulóknak, akiknek tanulási nehézségeik voltak, s mintegy 12-13%-kat részesítették a többségi iskola keretei között speciális megsegítésben. Az arány megváltozott, a korábban speciális iskolákba járók száma jelentősen csökkent (Csányi és Perlusz 2001:316).

Az Amerikai Egyesült Államokban a pozitív irányú változások mozgatóerejét a polgárjogi mozgalmak képezték, amelyek a fogyatékossággal élő emberek jogaiért és az elkülönítettség megszüntetéséért szálltak síkra. Az 1975-ben megjelent s a mai napig gyakran hivatkozott oktatási törvény kimondja *a legkevésbé korlátozó környezet* biztosításának szükségességét minden fogyatékossággal élő személy számára, s ezzel egyidejűleg azt is, hogy a legkedvezőbb iskolai környezetet a többségi iskolához viszonyított lehető legközelebbi elhelyezés jelenti. A tanulók zöménél a fenti követelmény teljesülését az integráció révén látták biztosítva, de nem zárták ki a szegregált elhelyezés lehetőségét sem, túlnyomórészt a többségi iskolákban működő speciális osztályok keretében (Csányi és Perlusz 2001:317).

Olaszországban hasonló következményekkel járó szerepet töltöttek be az ún. *antipszichiátriai mozgalmak*, amelyek egy adott ponton minden állami fenntartású gyógypedagógiai intézmény felszámolásához jutottak el, s eközben kialakították a többségi iskolák integrációs feltételrendszerét is. Amikor egy törvény megszüntette a tanköteles korú fogyatékossággal élő gyermekek speciális osztályainak az indítását, 1977-től kezdődően az iskoláskorú gyermekek 99,9 százaléka többségi iskolákba járt. Az olasz törvényhozás és a bíróság többször megerősítette az integrációs elvet, mint a speciális szükségletű gyerekekkel való bánásmód nemzeti modelljét. A törvények következetesek, az osztálylétszám maximalizálva védett, hagyományos osztálytanítókkal és segítő tanárokkal támogatják a tanári munkát minden iskolában (Bunch és Valeo 2000, idézi Pető 2003:11).

Angliában a Warnock-jelentés gyorsította fel a folyamatot az 1970-es évek végén. A gyógypedagógiai iskolák és eredményességük nagyszabású felülvizsgálatát rendelte el a kormány a hetvenes években, s erre külön bizottságot, az ún. *Warnock-bizottságot* hozták létre, amely többévi munka után 1978-ban tett le egy átfogó dokumentumot, a Warnock-jelentést. Ez a jelentés rendkívül elégedetlen volt a gyógypedagógiai intézmények hatékonyságával, s többek között hangsúlyozta, hogy az eredményes gyógypedagógiai ellátás egyetlen kritériuma az egyes gyermekek szükségleteire adott lépések eredményessége lehet. Továbbá kiemelte, hogy valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén. Terminológiai változtatásokat is bevezettek, így a 'tanulási nehézség' (learning difficulty), az 'egyéni fejlesztési terv' (individual education plan), az 'integráció' (integration) fogalmát (Pető és Endre 2008:114). A jelentés közvetlen eredménye volt az 1981-ben megjelent s azóta többször módosított angol közoktatási törvény, mely zöld utat adott az integrált oktatásnak alap-, közép és felsőfokon egyaránt, de nem szüntette meg a speciális

intézményeket sem, melyek azóta számban és az ellátottak létszáma terén ugyan csökkentek, de léteznek (Csányi és Perlusz 2001:316).

Német nyelvterületen, ahol a második világháborút követően jól működő speciális gyógypedagógiai intézményrendszert alakítottak ki, az integrációs törekvések némi késéssel, az 1980-as évek közepétől jelentkeztek erőteljesebben (Borsfai 2007:29). Az integrált oktatásra vonatkozó elképzelések gyakorlati megvalósítása a 1970-es évektől kezdődően a fejlett nyugati országokban egy hosszantartó és sokrétű reform-folyamat keretében történt, amelynek során az addig szinte kizárólagos pozícióban levő speciális iskolák mellett számos új szerveződési forma jött létre és terjedt el: a *mainstream* oktatás iskoláiban speciális osztályokat alakítottak ki, s ezzel egyidejűleg különféle új támogató intézményi struktúrákat, pedagógiai forrásközpontokat hoztak létre. E struktúrák keretében kulcsszerepet töltöttek be az integrált oktatást támogatni hivatott, e területen speciális képzettséggel rendelkező pedagógus szakemberek, az utazótanárok.

Az integrációt, normalizációt elsődleges célként megjelölő megközelítésmód kétségtelenül nagy előrelépést jelentett az orvosi, funkcionális hiányra koncentráló szemléletmóddal szemben, leginkább éppen azáltal, hogy a humanitárius, kompenzáló jellegű, de a fogyatékossággal élő egyén másodrendű helyzetét lényegében tartósító orvosi-korrekciós típusú segítségnyújtással szemben - vagy azt kiegészítve - a teljes-értékűséget, a minden szempontból egyenlő élet esélyének biztosítását tartotta szem előtt. Hiányossága viszont, hogy a fogyatékosságot továbbra is elsősorban orvosi tényként kezeli, nem veszi kellőképpen figyelembe a fogyatékosság fogalmának társadalmi konstrukció-jellegét, vagyis azt, hogy eltérő történelmi – társadalmi feltételek között, különböző konkrét helyzetekben különböző válaszok születhetnek arra a kérdésre, hogy ki és milyen értelemben tekinthető fogyatékosnak. Az, hogy a fogyatékosság kategóriáját kire és hogyan alkalmazzák, korántsem véletlenszerű, még kevésbé előre elrendelt; igen nagymértékben függ a fogyatékossági helyzet enyhítésére létrehozott "normalizációs technikáktól" (Foucault 1980:21) és azok működtetőitől, akiknek alapvető érdekük fűződik ahhoz, hogy érvényesüljön a fogyatékosság kategóriájának mindenkori "hivatalos", a segítési módok konkrét alkalmazásához kötődő értelmezési módja (Lane 2005:296).

A legnagyobb nehézség azonban, ami a normalizációs-integrációs modell alkalmazásával kapcsolatosan felmerül, arra vonatkozik, miképpen lehet az alapvető célként kitűzött egyenlőség-elvet ténylegesen megvalósítani. A gyakorlatban a jogok érvényesítése nemcsak az alkotmányos-törvényes kerettől, vagy a fogyatékosság iránti viszonyulásmódoktól függ, hanem nagymértékben attól is, hogy *ténylegesen* milyen eszközök és lehetőségek állnak rendelkezésre a cél megvalósítása érdekében (Barnes et al. 1999:5). Másrészt arra is tekintettel kell lennünk, hogy a „normalitás" túlhangsúlyozása elterelheti a figyelmet a változás szükségszerűségéről. Márpedig egy olyan társadalomban, amely a „nem fogyatékos" többség érdekei körül szerveződik, a fogyatékossággal élők a társadalmi kapcsolatok viszonyrendszerében elkerülhetetlenül a „normalitás-deficittel" rendelkezők kategóriájába fognak tartozni. Ha viszont a közpolitikák és nevelési gyakorlatok szintjén ennek ellenére is erőltetett módon egyszerűen csak „normálisnak", a nem fogyatékossággal élőkhöz hasonlóknak tekintjük őket, akkor kevés lehetőség marad a fogyatékossággal élő személyek identitásbeli másságához, e másság társadalmi elfogadottságához, illetve elfogadottság-hiányához kötődő, őket rendszeresen diszkrimináló, marginalizáló effektusok megszüntetésére (Barnes 1992:38).

A TÁRSADALMI (INKLUZÍV) MODELL

A fentiekben kell keresnünk a fő okait annak az időrendben *második paradigmaváltásnak*, amelynek során az 1980-as évek végétől a fogyatékosság *társadalmi* modellje - alternatív szóhasználatban *inkluzív* modellje – nyert teret. Eszerint „a fogyatékosság társadalmi állapot" (Oliver 1990). Azzal a felfogással szemben, amely az egyén sajátos helyzetében, működési korlátaiban látta a fogyatékossággal élő személyek által tapasztalt nehézségek okát, a társadalmi modell kidolgozói azt tekintik a legnagyobb problémaforrásnak, hogy a társadalom képtelen alkalmazkodni a fogyatékossággal élők szükségleteihez. Álláspontjuk szerint el kell ismerni a fogyatékossággal élő személyeknek azt a jogát, hogy egyszerre legyenek *egyenlők* másokkal és *eltérők* másoktól. Az esélyegyenlőséghez való jognak a különböző önazonosságok egyenlő érvényesülésének jogán kell alapulnia.

A *Fogyatékossággal Élők a Szegregáció Ellen* (Union of Physically lmpaired Against Segregation - UPIAS) elnevezésű brit szervezet már 1974-ben kiadott alapító okiratában elvetette a medikális értelmezést, valamint az egészségügyi szakma szinte kizárólagos autoritását a fogyatékosságra és az ahhoz kapcsolódó problémákra adandó válaszok meghatározásában. Nem sokkal később a szervezet tagjai saját fogyatékosság-definíciót is alkottak, amelyben egyértelművé tették, hogy a fogyatékosság, korlátozottság és hátrányos helyzet között szoros kapcsolat van, ezek okozója azonban nem a sérült emberek testi működése, hanem a társadalom, amelyben élnek (UPIAS 1976).

Az új modell mindenekelőtt a társadalomtól vár alkalmazkodást a fogyatékossággal élő személy sajátos szükségleteihez, az egyén teljes mértékű társadalmi érvényesülése érdekében. Kulcsfogalmai: inklúzió, integráció, adaptáció, non-diszkrimináció, egyenlő esélyek, sajátos szükségletek, sajátos nevelési igények. A társadalmi modell értelmezésében a társadalmi hátrány abból származik, *ahogyan* a sérült emberhez annak társadalmi környezete viszonyul, ahogyan őt kezeli. A mozgás korlátozottsága például valóban egy ember képességeivel kapcsolatos helyzet. Az a tényállás azonban, hogy a mozgáskorlátozott emberek számára nem állnak rendelkezésre kisegítő eszközök (például rámpák), amelyek lehetővé tennék számukra a középületekbe vagy szolgáltató intézményekbe való bejutást, az már társadalmi környezettel kapcsolatos tényező. Ha egy elégtelen foglalkoztatáspolitika, a munkaadók hozzáállása, illetve a negatív társadalmi attitűdök következtében annak ellenére találunk aránytalanul kevés sérült embert a munkahelyeken, hogy számos munkakört el tudnának látni, az már a társadalmi környezettel kapcsolatos tény (Kullman és Kun 2004: 81).

Ez a felismerés lényeges előrelépést jelentett a fogyatékossággal élő személyek esélyeit korlátozó makroszociális tényezők vizsgálatának az irányába. Fontos dimenzióit képezik e jelenségkomplexumnak a modernizációs folyamathoz kötődő technikai és gazdasági átalakulások, amelyek jelentős mértékben befolyásolják a fogyatékossággal élő emberek által elérhető munkahely-kínálatot. A fő kérdés, hogy a társadalom szervezeti struktúrája, a termelés szervezési módja és a szakosodás foka milyen mértékben nyitott a fogyatékossággal élők felé és hogyan befolyásolja a munka világába való bekapcsolódásuk esélyeit (Ingstad és Whyte 1995:15).

A társadalmi modell értelmezési módja túllépi a modern gazdaság technológiai és szervezeti jellegével összefüggő akadályok körét és annak kérdését veti fel, hogy a fennálló esélyegyenlőtlenség miképpen gyökerezik a jelenkori, sok vonatkozásban

egyenlőtlen és méltánytalan hatalmi társadalmi-politikai berendezkedésben. A Fogyatékossággal Élők a Szegregáció Ellen (UPIAS) lényegre törő megfogalmazása szerint „a társadalom az, amely fogyatékossá teszi a testi-szervi hiánnyal élőket. A fogyatékosság azáltal kényszerítődik ránk, hogy szükségtelen módon elszigetelnek és kizárnák bennünket a teljes mértékű társadalmi részvétel lehetőségéből. A fogyatékossággal élők tehát a társadalom elnyomott csoportját alkotják" (UPIAS 1976:14). A fogyatékossággal élők társadalmi marginalitásának magyarázata éppen ezért megköveteli a szélesebb társadalmi környezet peremhelyzetet előidéző tényezőinek és kirekesztődést eredményező hatásainak körültekintő vizsgálatát és feltárását. Amennyiben például a fogyatékossággal élő személyek körében a népesség átlagánál jóval nagyobb mértékben jelentkezik a munkanélküliség, ez a tény a fogyatékkal élők munkavállalási esélyeit korlátozó strukturális diszkrimináció fennállására utal, lehetséges összefüggésben más, szintén a kirekesztés, kirekesztődés irányába ható tényezőkkel (Barnes et al. 1999:13).

Annak nyomán, hogy az egyént környezete fogyatékosként határozza meg, az érintett személy egy olyan társadalmi elvárásrendszerrel szembesülhet, amely előírja számára, hogyan kell viselkednie, mi az, aminek az elvégzésére képesnek tartják, és mi az, amire nem. Ez olyan visszahúzó, korlátozó hatást fejthet ki a fogyatékosnak tekintett egyén cselekvési, társadalmi érvényesülési esélyeire, amely nagymértékben függetlenedhet fogyatékosságának szervi-biológiai jellemzőitől. E jelenség ellensúlyozása, kivédése érdekében hangsúlyozzák a társadalmi modell kidolgozói annak fontosságát, hogy a fogyatékossággal élő személyt *támogató kapcsolatok hálója* vegye körül.

A fogyatékosságról szóló redukcionista értelmezéseket a társadalmi modell olyan társadalmi konstrukciókként határozza meg, amelyeket a társadalom struktúrája, magatartás-és viszonyrendszere termel ki, és a fennálló hatalmi viszonyok konzerválják. Eszerint a fogyatékossággal és a faji sajátossággal kapcsolatos leegyszerűsített, sztereotípiás gondolkodásmód ellensúlyozása érdekében olyan "ellen-narratívákra" van szükség, amelyek a negatív társadalmi percepciókkal, attitűdökkel szemben felvállalt küzdelem személyes élettapasztalatán alapulnak (Ferri 2008).

Nem egyszerűen csak „normalitásra" van szükség, hiszen ez sok esetben a sajátos identitás feladását, a fogyatékossággal élő személy egyoldalú, az asszimiláció irányába mutató alkalmazkodását feltételezné. Az igazi cél olyan kölcsönösségen alapuló kapcsolatok létrehozása fogyatékossággal élő személyek és környezetük között, amelyekben egyaránt érvényesülhet a mássághoz való jog, az önazonosságok sokfélesége és egyenlősége. „Az önállóság lehetősége és létállapota nem a másoktól való elkülönülés függvénye, hanem ellenkezőleg, a másokkal fennálló, a helyi közösség meghatározó társadalmi és politikai feltételrendszerébe beágyazódó sokrétű kapcsolathálók meglétének folyománya. A társadalmi terekhez és szolgáltatásokhoz, az erőforrást jelentő kapcsolatokhoz való hozzáférés teszi lehetővé az önálló életet" (Ells 2001:599). Ez a látásmód az integrációt már sokkal inkább a pozitív kibontakozást szolgáló eszköznek, mintsem önmagában értékes célnak tekinti.

A fogyatékosság inkluzív modelljére történő átmenet szükségszerű következménye a társadalomtudományi, pedagógiai és közpolitikai megközelítések tekintetében bekövetkezett szemléletváltásnak, ugyanakkor maga is további, hasonló irányú változásokat indukált mind a fogyatékossággal élő személyeket érintő közpolitikák, mind pedig a velük kapcsolatos speciális nevelési gyakorlatok terén. E vonatkozásban 1996-ban történt jelentős áttörés (European Commission 1996). Ekkor fogalmazták meg először az *egyenlő esélyek* biztosításának alapelvét, mint centrális célkitűzést. Ily módon a *társadalmi*

inklúzió (social inclusion) fogalma, amely eredetileg a szociológiában, majd a szociálpolitikai koncepciókban jelent meg, közpolitikai kulcsfogalommá vált, s ezzel párhuzamosan kapott teljes „polgárjogot" a pedagógiai inklúzió gondolatköre is (Schiffer 2008:45).

A társadalmi inklúzió eszmerendszerének közpolitikai intézményesülési folyamatában fontos előrelépést jelentett az Európai Unióról szóló szerződés módosítása, amely a szociálpolitikát és foglalkoztatáspolitikát az európai közösségi politika szintjére emelte. 2000-ben az Európai Bizottság elfogadta az „Akadálymentes Európáról" szóló jelentést (European Commission 2000), ugyanebben az évben pedig az Európai Unió Tanácsa kiadott egy, a tagállamok számára kötelező direktívát a fogyatékkal élők esélyegyenlőségének biztosítására. Az erre vonatkozó - 2000-ben elfogadott - cselekvési terv 2010-ig fogalmazta meg ezen a területen a feladatokat (Council of the European Union 2003). Ezt követően az Európai Bizottság 2010. november 17-én kihirdetett, az Európai Fogyatékosságügyi Stratégiáról (2010-2220) szóló határozata (European Commission 2010), amely nyolc fő fellépési területet jelölt ki: akadálymentesítés, részvétel, egyenlőség, foglalkoztatás, oktatás és képzés, szociális védelem, egészség és külső fellépés. Ezeket a területeket annak alapján választották ki, hogy milyen mértékben képesek hozzájárulni a stratégia és az ENSZ-egyezmény átfogó célkitűzéseihez.

A társadalmi exklúzió sokdimenziós- és egyben folyamat-jellegéből fakad a kirekesztettség dimenzióinak, társadalmi színtereinek és megnyilvánulási formáinak sokfélesége, egymást kölcsönösen determináló-megerősítő, folyamatosan újratermelő természete. Az új társadalmi-politikai gyakorlatot megalapozó szemléletváltás szükségszerűen napirendre tűzte a kérdéskörre vonatkozó társadalomkutatás elméleti alapvetéseinek, fogalomrendszerének, koncepcionális és módszertani apparátusának megfelelő átalakítását is. Az angol nyelvű szakirodalomban használt „equity" kifejezés – melynek magyar megfelelője a „méltányosság" – arra utal, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétele a valódi esélyegyenlőségnek. (Radó 2000, 2007) „A méltányosság a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett azon támogató feltételek biztosítását jelenti, melyek a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként alkalmazott intézkedések, cselekvések. A támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye" (Varga 2015:243).

Az esélyegyenlőség biztosításának követelménye az európai uniós dokumentumokban és az azokat megalapozó nyugati elméleti szakirodalomban egyaránt szervesen kapcsolódik a *társadalmi exklúzió leküzdésének, a lehető legmagasabb szintű inklúzió elérésének* alapelvéhez. Az egyenlő esélyek biztosításához az inklúzió megvalósulásán keresztül vezet az út. „Az inklúzió és az aktív részvétel elengedhetetlen az emberi méltóság megőrzéséhez és az emberi jogok gyakorlásához" (Salamancai Nyilatkozat 1994).

A fogyatékossággal élő személyek inklúzióját elősegítő cselekvési stratégiák megalapozásánál azt is fontos szem előtt tartanunk, hogy a sérültek nem képeznek sem önálló, sem homogén szociológiai csoportot. A támogató szolgáltatásoknak ezért egyénre és helyzetre szabottnak kell lenniük, megtervezésüknél az uniformizált megoldások helyett az alternatívák bővítésére kell törekednünk (Fónai, Pásztor és Zolnai 2007:115-119). „Az oktatás területén belül mindez olyan stratégiák kidolgozását jelenti, amelynek célja a lehetőségek teljes körű egyenlősége [...] Az inkluzív iskolák lényege, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megkapjanak minden támogatást, ami szükséges a sikeres oktatásukhoz" (Salamancai Nyilatkozat 1994).

Ebben az értelmezési keretben az *oktatási exklúzió* – amely az oktatási szolgáltatásokhoz való teljes körű hozzáférésből való kizáródást, illetve e szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén mutatkozó egyenlőtlenséget, valamint a magas szintű tanulmányi teljesítmény elérésének társadalmi okok által determinált alacsonyabb esélyét jelenti – okát és egyszersmind okozatát is képezheti a munkaerő-piaci, társadalmi mobilitási esélyegyenlőtlenségnek, s ezen keresztül a társadalmi kirekesztettség többi megnyilvánulásainak. Egy nemrégen végzett, az oktatási intézmények exklúziót erősítő szerepét tanulmányozó kutatás eredményei e vonatkozásban arra utalnak, hogy az oktatási intézmények hajlamosak fenntartani és újratermelni azokat az akadályokat, amelyek tartósítják a fogyatékossággal élő személyek exklúzióját és szegregálódását. A fogyatékossággal élő tanulók helyzetét nem annyira e fogyatékosság sajátos jellegzetességei befolyásolják, hanem sokkal inkább az oktatók és az oktatási rendszerek sokféleségre, különbözőségre adott válaszainak milyensége (Madriaga-Goodley 2010).

Arra is fel kell figyelnünk ugyanakkor, hogy az oktatási exklúzió olyan kulcspozíciót tölt be a társadalmi exklúzió újratermelődésében, ahol megfelelő társadalmi beavatkozással esély nyílik az egymást erősítő negatív folyamatok megszakítására. A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés (Radó 2001) külön fejezetben foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben.

INKLUZÍV OKTATÁSPOLITIKÁK ÉS NEVELÉSI GYAKORLATOK

A társadalmi modell és az inklúzió gondolatának megvalósításától elválaszthatatlan az a tény, hogy a fogyatékosság, zavar, akadályozottság fogalmát felváltja a *sajátos nevelési szükségletek (*special educational needs) megjelölés. A megjelölés pozitív hozzáállást tükröz, mely nem az adott személyben rejlő hiányosságokat, a képességek elmaradottságát hangsúlyozza, hanem a pedagógiai teendőket (Csányi és Perlusz 2001:317). Mindez összefügg azzal, hogy a kisebbségek más csoportjai, köztük a tehetségesek, a vallási kisebbségek, a különböző nemek stb. pedagógiai vonatkozásai ugyancsak mindinkább figyelmet kapott az oktatásügy tudományos kutatásában és gyakorlatában (Kozma K. 2012)

A *sajátos szükségletek* fogalma központi szerepet tölt be a speciális nevelésre vonatkozó szakdiszciplínákban, annak ellenére, hogy a fogalom jelentéstartalma, annak elméleti-filozófiai alapjai még nem kellőképpen tisztázódtak, s e helyzet - amint erre több szerző is rámutat - negatívan befolyásolja a hatékony inklúziós oktatási politikák elméleti és gyakorlati megalapozásának esélyeit is.

Vehmas (2010) a kérdéskört taglalva azt igyekszik feltárni, hogy milyen szükségletekről van szó és milyen alapon határozhatók meg ezek "sajátos" vagy „különleges" szükségletként. Arra a kérdésre is kitér, hogy vajon a szükségletek két külön kategóriába sorolása – a "közönséges" és a "speciális" szükségletek megkülönböztetése – önmagában nem jelent-e diszkriminatív jellegű különbségtételt. A szerző álláspontja szerint a "sajátos szükségletek" értelmezésében kimutatható individualisztikus megközelítésmód lényeges hiányosságokat hordoz magában, ezek azonban nem feltétlenül vezetnek a sajátos szükségletekkel rendelkezők diszkriminálásához. Valójában az egyének képességeinek és társadalmi környezetük minőségének javítása előfeltételét képezi olyan befogadó társadalmak és iskolák kialakításának, ahol az alapvető jogelvek, a méltányosság elvei érvényesülhetnek.

A neveléstudományok – az esélyegyenlőségi elv szellemében - közös célt tűztek ki az inklúzió tekintetében, de még nem született konszenzus arról, melyek a legjobb utak a cél elérésére. Az oktatási szemléletmódok alakulását ilyen vonatkozásban is jelentős mértékű változékonyság, szemantikai két- vagy többértelműség, nem kellőképpen letisztázott fogalmi-elméleti alapvetések jellemzik. Ez a tény nem utolsósorban az érintett csoportok heterogenitásához, az egyéni helyzetek sokféleségéhez vezethető vissza. A bevezetésre kerülő pedagógiai koncepciók - főként a körülmények sokfélesége, valamint a részben ebből következő heterogenitásuk és helyzetfüggőségük miatt - sok esetben nem alkalmasak arra, hogy egész közpolitikai koncepciókat építsenek rájuk. E célból történő részleges hasznosításuk szelektív kritikai viszonyulást és sokrétű összehasonlító elemzési perspektíva alkalmazását igényli (Wright K. 2010).

Amint már említettük, az *integráció* elvére alapozott strukturális és koncepcionális átalakulások fontos előrelépést jelentettek az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférés emberjogi megalapozottságú érvényesítése terén, enyhítették a fogyatékos tanulók térbeli és társadalmi szegregációját. Ugyanakkor hiányosságként könyvelhető el, hogy a reform megvalósítása során a hangsúly főleg a fogyatékkal élő tanuló helyzetére, a „normál" iskolai környezetbe való beillesztésére esett, és kevésbé a megfelelő – iskolai és iskolán kívüli – hatékony támogató környezet kialakítására. A társadalmi-inkluzív modell bevezetése a nyolcvanas években e kérdéskör újragondolásának tekintetében is forradalmi jelentőségű átalakulást eredményezett.

Az *inklúzió* kifejezést ilyen értelemben - az esélyegyenlőségi elvnek alárendelt és a lehető leghatékonyabb társadalmi beilleszkedést elősegítő nevelési koncepcióként - először egy kanadai kerekesszékes fogyatékosságügyi aktivista: Forest és barátai kezdték használni, akik 1989-ben az Action for Inclusion című könyvükben így fogalmazták meg az inkluzív nevelés célját: „A jó iskolákat még jobbá teszi, ha az iskola közelében élő összes gyermeket befogadják. A jó tanárokat még hatékonyabbá teszi, ha az osztály valamennyi tagját bevonják az aktív tanulásba, mindenkinek egyéni feladatokat adnak, és a tanuláshoz szükség esetén többlettámogatást is nyújtanak. A tanulókat jobban fejleszti, ha különböző képességű személyek is jelen vannak az életükben, és ha minden tanuló biztonságban érzi magát, mert egyéni segítséget kap, amikor szüksége van rá. A családokat megerősíti, ha a tanárok és a tanulók összefognak azért, hogy létrehozzanak egy olyan osztályt, amely mindenkiért tesz" (O'Brien és Forest 1989, idézi Schiffer 2008:47).

Az *inkluzív iskola* fogalma tehát nem elsősorban egy bizonyos szervezési forma másikkal szembeni preferálásáról szól, hanem mindenekelőtt a nevelési gyakorlat hatékony társadalmi integrációt előkészítő orientáltságát és ez irányú magas szintű teljesítőképességét jelenti. Vagyis olyan iskolákat nevezhetünk inkluzív iskolának, ahol a sajátos nevelési igényű tanuló hatékony segítséget kap arra, hogy maximalizálja társadalmi beilleszkedési és mobilitási esélyeit, hogy eljusson a társadalmi integráció általa elérhető legmagasabb szintjére.

Az inklúzió e stratégiáját nevezi Tetler „hozzunk létre rugalmas iskolákat" megközelítésnek. A tanítás-tanulás differenciálásának módszere biztosíthatja minden diák tanulmányi eredményességét, ez a módszer ugyanis elismeri a tanulók tanulásbeli és kifejezésmódbeli különbségeit. Tetler szerint azonban itt egy nehezen feloldható dilemmával szembesülünk: miközben a gyakorlati és iskolai szabadidős tevékenységekben szabadabban mozognak az oktatók, az elméleti órákon „megfigyelhető egyfajta törekvés a standard-alapú normák követésére annak érdekében, hogy az akadémikus jellegű teljesítményt növeljük iskoláinkban. A főbb tantárgyakban az oktatás

továbbra is standard-alapú, és ha néhány tanuló képtelen megfelelni a kívánt szintnek, más körülményeket biztosítanak számukra, más közösségekbe helyezik át őket" (Tetler 2006:39).

A hátrányos helyzetű gyermekek iskolai inklúzióját folyamatként tekintve- a szakirodalomban fellelhető információk szintéziseként – a következő „lépcsőfokokat" különíthetjük el:

1. korai felismerés
2. korai fejlesztés
3. inkluzív óvodai intézményes keret
4. inkluzív iskola
5. inkluzív szakképzés, felsőfokú képzés
6. a munkahelyi és családi/közösségi inklúzió előkészítése

Az inklúzió céljait középpontba helyező megközelítésmód egyformán értékesnek ismeri el minden, a folyamatban résztvevő társadalmi kulcsszereplő hozzájárulását, a nevelési gyakorlatot pedig összehangolt erőfeszítéseik közös produktumának tekinti. Ezáltal egy olyan nevelési közösség jön létre, amely a pedagógiai eszköztáron túlmenően a problémamegoldás társadalmi lehetőségeit is igyekszik hasznosítani, esélyt biztosítva az érintettek nagyobb mértékű bekapcsolódásához, sajátos tapasztalataik hasznosításához, a nevelési célkitűzések sikerességét gátló szubjektív feltételrendszerek megváltoztatása érdekében (Laluvein 2010).

A nemzetközi szakirodalom az inkluzív oktatási gyakorlat fontos jellemzőjeként jelöli meg a nevelés értelmi, érzelmi és szociális dimenzióinak egymással összefonódó, egymás pozitív hatását kölcsönösen erősítő felhasználását. E vonatkozásban különleges jelentőséggel bír a szociális és érzelmi tanulás (az angol nyelvű szakmunkákban Social and Emotional Learning-SEL) kölcsönviszonya az inkluzív neveléssel. A SEL a személyiségfejlődésre, a személyközi kapcsolatépítési képességek és a problémamegoldó képességek és kompetenciák fejlesztésére irányuló nevelési és szocializációs folyamatként határozható meg. Ez a folyamat formális és informális környezetben valósul meg, hatékonyságát számos egyéni, helyzetfüggő és kulturális tényező kölcsönhatása befolyásolja. A személyiség centrikus látásmódon túlmenően, a SEL nagy hangsúlyt helyez a támogató oktatási környezet kialakítására, ezért főként a nevelési tér szociális és emocionális összetevőire koncentrál (Reicher 2010).

Az inklúziós folyamat ebben az értelmezésben nem feltétlenül arra vonatkozik, hogy a nevelési hátránnyal küzdő fiatalokat a speciális iskolából *mainstream* iskolákba vagy osztályokba helyezik át, hanem mindenekelőtt egy új típusú kapcsolatrendszer és kommunikációs mechanizmus kialakulását feltételezi szülők, nevelők és a gyerekek között. Sebba (1996:2) szerint az inklúzió és az integráció között a következő alapvető különbség áll fenn:".. Az integrációval be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szerezeti kereteit" és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.

Hall (1992) értelmezése szerint a fogalom azt is jelenti, hogy az együttes fejlesztésen túl, a tanulókat valóban szociálisan is befogadja az intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát hatékonyan megvalósul **a** diszkrimináció elleni küzdelem. Ezzel hozható

összefüggésbe Ainscow (1995) megállapítása, aki szerint az inklúzió révén *megvalósul az* iskolarendszer általános fejlesztése, az iskolákat úgy lehet megszervezni, hogy valamennyi gyermek, ezen belül a fogyatékossággal élők nevelési szükségleteit is maximálisan kielégítsék. Az iskola mindenki számára sokkal hatékonyabbá válik, hiszen, ahogyan ezt Hegarty (1993) hangsúlyozza, az iskola befogadó jellegét a tanítási programok, a pedagógiai felkészültség, a szervezés és a tárgyi, személyi feltételek megléte adja (Csányi és Perlusz 2001: 319).

A hatékony társadalmi *integrációra* való felkészítés mint az oktatás fő célja egyértelműen lényegi alapelvként tételeződik az inkluzív iskolákban. Az *integrált oktatási szervezeti forma* viszont már nem feltétlenül és nem minden esetben. A szervezeti forma tekintetében Európa-szerte nagyon változatos gyakorlatok figyelhetők meg, s ezek nagymértékben függnek az egyes országok sajátos hagyományaitól is. „Az országok felfogásából adódó különbség abban van, hogy hogyan határozzák meg a cél, azaz a beilleszkedés elősegítésének legjobb oktatási módszerét" (Slee 2007; Peters 2007).

Egy 2001-ben készült elemzés szerint a szegregált oktatásban részesülők aránya például két fejlett nyugat-európai országban (Svájcban és Belgiumban) a speciális szükségletű tanulók közel 100%-át tette ki, azaz a két rendszer csaknem teljesen elkülönül egymástól. Finnországban közel 800 speciális iskola működik. Ezzel szemben Portugáliában, Norvégiában és Izlandban a szegregált feltételek között tanulók aránya a tíz százalékot sem érte el a sajátos szükségletű tanulói népességen belül. Hasonló a helyzet Svédországban is, ahol az oktatáspolitika egyik fontos célkitűzése, hogy minden tanulót – fogyatékosságától és tanulási nehézségeitől függetlenül – integráljának a *mainstream* iskolákba, oly módon, hogy minden tanuló esetében biztosítsák a nevelési gyakorlatok egyéni szükségletekhez történő adaptálását (Issakson et al. 2010).

Angliában viszont, bár a Warnock-jelentéseket követően kibontakozott reform nyomán jelentős elmozdulás történt az integrált szervezési forma javára, „kialakították az ún. „speciális iskolák" jelenleg 2300 intézményből álló hálózatát is. Ezek az iskolák speciális programokat kínálnak azoknak, akik nem képesek az átlagos tanulók haladási ütemének követésére." Ezzel együtt az oktatási kormányzat különösen fontosnak tartja, hogy a speciális profilú iskolák partnerkapcsolataik kialakításakor határozottan törekedjenek az oktatás mindenkori fő áramába bekapcsolódott (*mainstream)* iskolákkal való szorosabb együttműködésre" (Mihály 2006).

Dudley-Marling és Dippo (1995) szerint a jelenkori elképzelések többsége még alapvetően konzervatív jellegű gondolatkörben mozog, ami a mára kiépült szegregált iskolarendszer elfogadása irányában hat. Ezzel szemben Evans (OECD 1999) az inkluzív nevelésről szóló, nyolc országot bemutató tanulmányában úgy vélekedik, hogy nincs támogatható oka, ésszerűsége a speciális nevelésnek, és hogy csak a törvények és az akarat hiánya és a társadalmi változásokkal szembeni ellenállás az, amely késlelteti az elmozdulást.

Több szerző úgy vélekedik, hogy a sajátos oktatási igényű tanulói csoportok szegregált oktatása, még ha magas szakmai színvonalon is látja el feladatait, nem mozdítja elő az általa nevelt gyerekek társadalmi integrációját. Miközben a fogyatékkal élő gyermek külön osztályban, iskolában nevelkedik, többi társa sem tanulja meg a vele való együttélést. Így nem fejlődik a tolerancia, az empátia, az elfogadás képessége, mivel közvetlen környezetükben nincsenek az iskolában fogyatékkal élő társaik. Így felnőve, fokozódik a társadalmi közöny, amely a fogyatékkal élőket éri (Torgyik és Karlovitz 2006).

A beilleszkedés-beillesztés nemcsak távlati cél, hanem eszköz is. A sikeres óvodai-iskolai együttnevelés biztosítja a legjobban a későbbi zökkenőmentes beilleszkedést, nemcsak a gyermekre, hanem a társadalomra gyakorolt hatása révén is (Csányi 2001).

Más szerzők a speciális osztályokban történő nevelés értékeit, előnyei emelik ki (Pető 2003: 5). Fuchs *és* Fuchs (1994, idézi Pető 2003) felvetik, hogy sajátos/különleges esetekben az inklúzió és a speciális nevelés hatása közötti különbség az ismeretek szintjén kevésbé felismerhető. Néhány esetben a szegregált speciális nevelés hatása sokkal pozitívabb. „Az egyéni képességek és szükségletek elfogadása az inklúzió irányelve. A tanulást az egyéni képességek alapján és nem valaki másnak a képességei alapján ítéli meg. A tanulás minden szintje és típusa egyenrangúnak tekinti az egyént. Nincs a „többieket utolérni" előfeltétele, így minden, a gyermek által kifejtett erőfeszítés dicsérhető. Az inkluzív tanítás-tanulás szemléletében alapvető az a gondolat, hogy leghatékonyabban a hagyományos közösségi környezetben tanulhat minden gyermek, de ott is mindannyian saját szintjükön tanulhassanak. Az inklúzió törekszik arra, hogy minden gyermeket segítsen pozitív énképe fejlődésében, a mindenkire érvényes jogokra épülő méltányos bánásmóddal és megítéléssel" (Pető 2003:8).

Amint a fentiekből kitűnik, szervezési forma tekintetében a különböző nyugati fejlett országok sok vonatkozásban eltérő rendszereket építettek ki, hatékonyság, eredményesség, teljesítményorientáltság tekintetében viszont aligha tapasztalható közöttük lényeges különbség. „Az iskolai integráció – ugyanúgy, mint a társadalmi integráció – önmagában se nem jó, se nem rossz. Valamilyen fokú és jellegű integráció minden esetben megvalósul[...] és minden azon múlik, hogy ez az integráció hogyan valósul meg" (Slee 2007). „A két végponton elhelyezkedő stratégia – elkülönítés és kölcsönös befogadás – között többféle társadalmi együttélési lehetőség körvonalazódik. A stratégiák közül – társadalmi és iskolai szempontból egyaránt – az inklúziót tekintjük a legsikeresebbnek, amely a kölcsönös befogadásra vonatkozó közös döntésen alapul, értékként épít az egymással kapcsolatba kerülő diverzitásra és a méltányosság eszközrendszerével valódi esélyegyenlőséget képes biztosítani." (Varga 2015:258)

Az inklúzió sikeressége szempontjából lényegbevágó annak feltárása, hogy az iskolák milyen módon azonosítják és támogatják a sajátos nevelési igényű tanulókat, milyen ismérvek és eljárások segítségével sorolják őket ebbe a kategóriába, valamint, hogy milyen jelentéstartalommal bírnak ezek az ismérvek és eljárások szélesebb oktatáspolitikai összefüggésben.

Ilyen értelemben, a fentiekben bemutatott pozitív folyamatok és kétségtelen haladás ellenére, a szemléletmódok és társadalmi gyakorlatok tényleges megváltozása tekintetében még korántsem beszélhetünk teljes átalakulásról. A nemzetközi szakirodalmat tanulmányozva azonban nem kerülhetik el figyelmünket olyan értelmű jelzések, miszerint a kezdeti lelkesedést követően támogató szakemberek, de a pedagógusok körében is egyre inkább terjedni látszik a változások kapcsán tapasztalható "összezavarodottság, frusztráció, vétkességérzet és kimerültség." Bourke (2010) a jelenség okát abban látja, hogy a változások meghonosítását nem előzte meg az új rendszer eszmei megalapozásául szolgáló - a fogyatékosságról, különbözőségről és inklúzióról kialakított - előfeltevések kritikai elemzése. A rendszert életbeléptető és működtető szakemberek ehhez sem elegendő időt, sem anyagi támogatást nem kaptak. A leginkább célravezető szerinte az lenne, ha a reformokat annak fényében értékelnék, hogy milyen mértékben visznek azok közelebb a kiindulópontként szolgáló inklúziós célokhoz, milyen *tényleges* hatást fejtenek ki a tanulói népességre, valamint a tanulókat támogató nevelési szakemberekre.

INKLÚZIÓ ÉS IDENTITÁS

Amint az előbbiekben is utaltam rá, az inkluzív oktatás problematikáján belül egy igen fontos, mondhatni privilegizált kérdéskör a *kulturális identitás* megőrzésének, kifejezésének, újratermelésének lehetőségére vonatkozik. Az identitás problémaköre kulcskérdése a társadalmi inklúziónak, hiszen a kölcsönös be- és elfogadás mindenekelőtt a különbözőségek egyenrangúságának elismerését és intézményesülését jelenti.

Az identitás fogalma több síkon és többféle vonatkozásban értelmezhető. „A nemzeti vallási, faji, nemi, kulturális, nyelvi, regionális identitás megannyi módozatai annak, ahogyan és amelyekkel az egyének és csoportok meghatározzák azonosságukat és másoktól való különbözőségüket" (Sallay 2010). Tylor meghatározásában a kultúra a társadalom nem anyagi javainak összessége, amely az egyén számára mozgási közegül szolgál: „komplex egész, amely magában foglalja a tudást, a hitet, a művészetet, az erkölcsölt, a jogot, a szokást és mindazon egyéb képességeket, amelyeket az ember a társadalom tagjaként elsajátít." (Tylor In: Józsa 2000:13). Padden és Humphries (1988) definíciója szerint a kultúra „tanult viselkedésmódok együttese, amely saját nyelvvel, értékekkel, magatartási szabályokkal és hagyományokkal rendelkező emberek csoportját jellemzi".

„A kultúrák többféle módon találkozhatnak egymással" (Albert-Lőrincz M. és Albert-Lőrincz Cs. 2004: 7). Amikor multikulturális társadalomról beszélünk, ez annyiban szélesebb fogalom a multi etnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak, hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája (Forray 2003) de ebbe a körbe tartozik a siketkultúra is.

Az identitások nem tekinthetők sem teljesen véletlenszerűnek, kaotikusnak és egyéni akarattól függőeknek, viszont teljes mértékben strukturáltnak, előre meghatározottnak sem. (Bourdieu 1977). Az önazonosság olyan dinamikus térben alakul és fejlődik, amelyben a különböző szereplők folytonosan változó alkuhelyzetekben viszonyulnak egymáshoz. E folyamat során az egyén önmagáról alkotott képét, én-tudatát strukturális és személyes tényezők, történelmi és jelenlegi társadalmi kapcsolatok egyaránt befolyásolják (Giddens 1991). Az identitás-kinyilvánítások dinamikus kölcsönhatást fejeznek ki egyén és társadalom között, amely egyaránt tartalmaz megerősítő és korlátozó elemeket (Bauman 1991). Ilyen értelemben az identitás-kinyilvánítások egyaránt tekinthetők alkotottnak és alkotónak, amelyek révén az emberek igyekeznek legitimálni önmagukról alkotott képüket és ugyanakkor másokkal is elismertetni ezt a legitimitást (Bourdieu 1977).

Az elmúlt két évszázadban a kirekesztést igen gyakran igazolták olyan különbséget generáló testi jegyekkel, mint a faj, bőrszín, vagy valamilyen fogyatékosság megléte. Ezzel szemben a modern társadalomszemlélet egy sokrétűbb, nyitottabb, befogadóbb identitás-fogalommal operál, amely nem tekinti a külsődleges megkülönböztető jegyeket szükségszerű és kizárólagos önazonosságformáló tényezőknek. Az eddigi merev válaszfalak mára mindinkább képlékenyekké, áttörhetőkké váltak (Davis 2007).

Az inkluzív szemléletmód által meghaladni kívánt normalizációs diskurzus kimondva - kimondatlanul - *homogenizáló* üzenetet hordoz, feltételezi, hogy a fogyatékossággal élő személy más akarna lenni, mint aki valójában, túl akarna lépni saját állapotán még akkor is, ha ez saját identitásának feladását jelentené (Swain és French

2004:31). Igen komolyan vetődik fel tehát az integrációért fizetendő, önazonossággal, kulturális hovatartozással kapcsolatos „ár" kérdése.

Az integrációs politikákat több évtizeddel előttünk elindító nyugati országok tapasztalata azt mutatja, hogy a térbeli szegregáció felszámolását önmagában is eredménynek tekintő és a hirtelen, kellő előkészítés és megfelelő kisegítő szolgáltatások nélkül betagolt tanulók számának mindenáron történő növelésére koncentráló oktatáspolitikai törekvések sok esetben ellentmondásos eredményeket produkáltak, éppenséggel növelhették is az ily módon „integrált", társaikhoz kellő segítség hiányában felzárkózni képtelen tanulók kiszorítottság-érzését. A "normalizációt", a „felzárkóztatást" gyakran a beolvasztás szinonimájaként értelmező nevelési gyakorlatok az „integrálni" kívánt tanulótól – kimondva vagy kimondatlanul – egyoldalú alkalmazkodást vártak el, ami sajátos identitásuk, a másságukban hordozott tipikus kulturális-közösségi értékek feladását, a kulturális sajátosság társadalmi érvényesítéséről való lemondást – igényelte.

Az inkluzív nevelést ezzel szemben az az alapvető szemlélet jellemzi, amely a tanulók egyéni különbségeit (akár társadalmi, akár kulturális, akár biológiai) komplexitásában tekintve, maximálisan figyelembe véve, azokból kiindulva, azokra építve alakít ki befogadó környezetet. Az inkluzív pedagógia lényege, hogy a tanulók teljes emberek, sokszoros és összetett identitással" (Potts 2003, idézi Varga 2010). Olyan társadalmi-nevelési interakciós teret hoz létre, ahol a résztvevő valamennyi személy (tanárok, diákok, szülők) a kölcsönös együttműködés szellemében megismeri egymást, értékként fogadja el egymás sajátosságait és épít az egyéni különbségekre (Torgyik 2004). „Az egymás mellett élő, egymásra ható kultúrák tanulmányozásának személyiség- és magatartásformáló hatása abba a paradigmába illeszkedik, amelyet multikulturális vagy interkulturális nevelésként ismerünk" (Forray 2003).

Az inkluzív iskolák célja – eltérően az „integrált iskola" modelljétől – nem az, hogy a fogyatékkal élő tanulók számára lehetővé tegye egy már kialakult érték- és normarendszerrel rendelkező csoportba való integrálódást, amelynek értékeihez és normáihoz alkalmazkodniuk kell. Ehelyett abban látják szerepüket, hogy létrehozzanak egy olyan iskolai kultúrát, amely *minden* tanulót befogad. „A kiindulópont ebben az esetben, hogy minden tanuló a helyi tanulóközösséghez tartozik, és éppen ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy olyan kultúrát teremtsünk, amely a gyermeket nem zárja ki a közösségből. A felelősség mindenkié, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve a tantervet, a munkamódszereket, a szervezeti kereteket, továbbképzéseket, stb. (Tetler 2006:36).

Az inkluzív oktatással kapcsolatos elméleti szakmunkák kiemelik annak jelentőségét, hogy az iskolák méltányos válaszokat fogalmazzanak meg a tanulók közötti különbségekre és magára a különbözőségre vonatkozóan (Clark et al. 1995; Booth et al. 2000; Black-Hawkins 2002; Florian 2005; Humphrey et al. 2006). A tanulás sok módon történhet, mások tanulási módozatai eltérhetnek a mieinkétől. A különbözőség megbecsülése segítheti a tanulói közösségeket abban, hogy túllépjenek a „normalizáció" fogalmán, amely a hasonlóságot részesíti előnyben és negatívan viszonyul a mássághoz (Florian 2005). Amint Topping és Maloney (2005:4) rámutat, „minden gyermeknek joga van arra, hogy másoktól eltérően tanuljon és az oktatásnak számolnia kell ezekkel a különbözőségekkel." Az iskolákban alkalmazott tanítási stratégiáknak nem szabad akadályozniuk az egymástól eltérő szükségletekkel rendelkező tanulók részvételét azáltal, hogy elszigetelik és stigmatizálják őket (Sapon-Shevin et al. 1994).

A tanulóknak joguk van ahhoz, hogy méltányosan bánjanak velük, de ugyanakkor jogosultak a differenciált bánásmódra is (Corson 1998; Dyson 2001). Fontos, hogy a pedagógusokban tudatosuljon: minden tanuló rendelkezik az „alapvető emberi sajátosságokkal", ugyanakkor különböznek is egymástól: „saját tanulási stílusuk, szükségleteik és érdeklődési területeik" vannak (Dyson 2001:25). A tanulók életkora, neme, etnikai hovatartozása, kulturális háttere, családi tapasztalatai és személyisége egyaránt lehetnek támogató vagy hátráltató tényezői tanulmányi teljesítményüknek. Éppen ezért a nevelőknek el kell mozdulniuk a mindenki számára egyaránt alkalmas osztályterem képzetétől olyan osztálytermi környezet és tanítási módszer kialakításának irányába, amely visszatükrözi és hatékonyan megválaszolja a tanulói különbségeket (Tomlinson 2005:84). Ezáltal lehet elérni, hogy minden tanuló aktív résztvevőjévé váljon az oktatási folyamatnak (Black-Hawkins 2002).

A sokszínűség érvényesítése az osztályteremben azért is tekinthető jó oktatási gyakorlatnak, mivel összhangban áll a demokratikus társadalom alapvető célkitűzésével, hogy az oktatást mindenki számára hozzáférhetővé tegye. Amikor az oktatókat az a törekvés jellemzi, hogy alkalmazkodjanak a kisebbségi tanulók sajátosságaihoz, ez a nevelői irányultság gyakran elvezet az egyéni tanulói különbségek és szükségletek felismeréséhez és figyelembevételéhez. Ez pedig minden tanuló számára többlet-tanulási tapasztalatot és élmény nyújt (Anderson 1996).

A pedagógusoknak vállalniuk kell annak felelősségét, hogy pozitívan értékeljék osztályaikban a különbözőséget és erre kell bátorítaniuk saját tanulóikat is. A különbözőség elismerése és értékelése azt is jelenti, hogy a sokféleséget oktatási erőforrásnak tekintjük (Booth et al. 2000). Soncini, az olaszországi Regio Emiliaban működő világhírű óvodák pszichológus-pedagógusa a következőképpen vall erről: „Egy gyermek néha elmondja saját magáról, hogy ő kicsoda. Erre válaszként más gyermekek is elmondják magukról, hogy kik ők. Ezt egymás között megbeszélik, megvitatják. Úgy gondoljuk, hogy ez által a gyermek közelebb kerül a különbözőség lényegéhez, valósághű ismereteket szerez a különbözőségekről és így önképét saját maga és mások ismeretében alakíthatja ki (Smith 1998:205).

Amint Allan (1999:117–118) rámutat, szükség van olyan interakciós térre, ahol a különbözőségeket közösen mérlegre tesszük, felfedezve a másik emberben is annak a sajátos érzékenységnek a nyomait, amelyek önmagunkra jellemzőek. Ha gyerekeket akarunk tanítani, akik mindannyian különböznek egymástól, tőkét, erőforrást kell kovácsolnunk ebből a sokféleségből, nem pedig a hagyományos módon elhanyagolnunk azt, mivelhogy ez utóbbi esetben nemcsak a különbözőséget, hanem magukat a tanulókat, a tanulók személyiségét, identitását is figyelmen kívül hagynánk (Abrahams és Troike 1972).

Megkülönböztetett súllyal vetődik fel ez a kérdés a súlyos fogyatékossággal élő gyerekek és fiatalok befogadása tekintetében. Az Amerikai Egyesült Államok tanulóinak 1%-át sorolják a súlyos fogyatékkal élők kategóriájába, ide értve a szellemileg visszamaradt tanulókat. Velük kapcsolatban alakult ki történelmileg az az álláspont, hogy alkalmatlanok lennének nemcsak az inkluzív nevelési közösségekbe való bekapcsolódásra, az ehhez szükséges interakciós készségek elsajátítására, de az iskolai általános tananyag befogadására is. Azonban megfelelő pedagógiai módszerek, gyakorlat alkalmazásával ilyen gyerekek esetében is lehetséges az inklúzió szimbolikus, a hovatartozást kifejező én-tudat pedagógiai úton történő megkonstruálásán alapuló inklúziós modell érvényesítése (Bentley 2008).

A társadalmi befogadás és felzárkózás identitáshoz kapcsolódó feltételeinek kialakításában az *élethosszig tartó tanulás* (Life Long Learning) is fontos szerepet tölt be. A felnőttkori tanulás révén ugyanis olyan korrekciós, kompenzációs mechanizmusok építhetők be az oktatási rendszerbe, amelyek hozzájárulhatnak az elmúlt évtizedek egyenlőtlenséget, kirekesztettséget újratermelő szelekciós mechanizmusok és oktatási gyakorlatok negatív hatásainak enyhítéséhez. A felnőttoktatás számos lehetőséggel bír a fogyatékosság, hátrányos helyzet, kulturális másság percepciójával összefüggő közhiedelmek, felsőbb- illetve alsóbbrendűségi előítéletek lebontásában is. A jelzett folyamat során kulcskérdésként jelentkezik olyan nevelési alkalmak, találkozási helyzetek létrehozásának szükségessége, amelyekben a különböző identitással rendelkező személyek tanulóként és oktatóként egyaránt megismerhetik egymást (McLean 2008).

A SIKETSÉG ÉRTELMEZÉSEI

A KOMPENZÁCIÓS (FUNKCIONÁLIS HIÁNY) MODELL

A siketoktatás a „funkcionális hiány”-modellnek megfelelően a huszadik század csaknem teljes folyamán azon a látásmódon alapult, hogy a siketség elsősorban és mindenekelőtt fogyatékosság: egyszerűen a hallás hiányát jelenti (Cline 1997). Közvetlenül a születés után halláscsökkenés alakulhat ki, ha károsodik a belső fül és annak a hallóideggel való kapcsolata. Szintén kiváltó okok lehetnek az anya rubeolás fertőzöttsége, az agyhártyagyulladás, (meningitis), de más betegségek is. Jóval gyakoribb azonban az óvodás vagy kisiskolás korban a középfül megbetegedése miatt bekövetkezett hallásvesztés (Crystal 2003: 336).

A siketség és nagyothallás meghatározásakor az orvostudomány a hallásveszteség oka és mértéke felől közelíti meg a kérdést, azaz arra koncentrál, hogy miért áll elő a halláscsökkenés, s a halló normához viszonyítva mekkora a halláscsökkenés mértéke. A hallássérülést mennyiségi mutatók szerinti deficitként kezeli. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) 17 fajtáját írja le a *hallásvesztés*nek (BNO 10.08 H90.00- H91.9), melyek alapján a diagnosztizálás történik. (Hattyár 2008:30). A károsodás lehet unilaterális, amikor csak az egyik hallószervet érinti, vagy bilaterális, amikor mindkettőt. Vezetéses siketség akkor áll fenn, ha a hang belső fülbe történő átadása károsodik, pl. a középfülgyulladás vagy más, a dobhártyát, illetve a hallócsontocskákat ért megbetegedés vagy trauma miatt. Szenzoros siketség akkor alakul ki, ha a belső fül vagy az agyba futó hallóideg sérül (Crystal 2003:338).

Az orvostudományban és a gyógypedagógiában különböző skálák segítségével osztályozzák a hallássérülés fokát, s a beszédfrekvenciákon mért hallás-küszöbérték alapján állapítják meg, hogy valaki nagyothalló-e, vagy siket (Bartha 2004). Hochenburger *(*2003) a hallássérülés hét fokozatát különbözteti meg: nem jelentős halláscsökkenés; kisfokú halláscsökkenés; közepes fokú halláscsökkenés; nagyfokú halláscsökkenés; súlyos fokú halláscsökkenés; siketséggel határos halláscsökkenés; siketség (teljes hallásvesztés). A Brit Audiológusok Társasága javasolja, hogy a hallássérültséget enyhe, középsúlyos, súlyos és teljes mértékűként kategorizáljuk. A siketség mértéke leginkább egy kontinuumon ábrázolható, amelynek az egyik végpontja az egyik fül enyhe hallásvesztesége, a másik pedig mindkét fül teljes siketsége (Denmark 1999:126). A súlyos fokú nagyothallás küszöbértéke általában 60–90 dB között van, siketnek az számít, akinek 80–90 dB-nél nagyobb a hallásvesztesége a jobbik fülén. (Muzsnai 1999).

Az orvosi szemléletmóddal rokon az a gyógypedagógiai szemlélet, amely halló személyt modellül választva, a társadalmi integrációt a siketek mintegy „meggyógyításaként” képzeli el (hallás rehabilitáció, halláskorrekció, hallásnevelés, hallásfejlesztés). Eszerint „a halláskárosodást napjainkban a legelterjedtebb népbetegségek között tartják számon. […] Gyógyítása, korrekciója elsősorban orvosi feladatot jelent és csak részben gyógypedagógiait” (Göllesz 1979:213). Az orvosi szemléletmódon alapuló gyógypedagógia értelmezésében a siket ember a halló társadalom fogyatékos tagja, akit a meglévő adottságainál jobban meghatároznak a hallókhoz képest megállapítható hiányosságai. Ebben az értelmezésben minden segítő törekvéskompenzáló jellegű, csupán a fogyatékosság mérséklésére szolgál. (Lakos 2013:63).

A siketség fogyatékosságként való értelmezése több évtizeden át alapvető kiindulópontját képezte a siketek nevelését és rehabilitációját célzó törekvéseknek. (Butler, Skelton és Valentine 2001; Lane 1997). A fogyatékosság-centrikus értelmezésekben a hallásképtelenség negatív következményeihez hozzáadódnak az ebből fakadó egyéb képességhiányok: a kommunikációképesség hiányos volta, a környezeti hatásokra való reagálási készség korlátai, valamint az arra való képtelenség, hogy élvezzék a *mainstream* kultúra fontos területeit, például a zenét. E korlátozó hatások csökkentésének útját a fogyatékosság-centrikus látásmód kizárólag a technológiai fejlesztésben (hallókészülékek, cochleáris implantátumok), valamint az orális kommunikációs készségek (beszédkészség, szájról olvasási készség) erősítésében látja. (Higgins 1990; Kronick és Irwin 1990).

Az orvosi szemléletmódon alapuló pszichológiai megközelítésekben viták folytak arról is, hogy a siket gyermekek képesek-e normális kognitív készségek kialakítására. Carroll (1964) például a siket gyermekekkel folytatott vizsgálatokra hivatkozik azt a képességet példázva, hogy a fogalmak nyelv nélkül is elsajátíthatók. Ezzel lényegében orvosi (szervi funkcionális hiányból fakadó) adottságként kezeli azt a megállapítást, hogy a siket gyerekek „nyelv nélküliek." Oléron (1957) beszámol egy 5-12 éves siket gyermekekkel végzett vizsgálatról, amelynek következtetése, hogy lemaradásuk a „normális" gyermekektől fokozatosan nőtt a transzpozíciós feladatok bonyolultabbá válásával. Chulliat és Oléron (1955) öt-és tizenkét év közötti siket gyermekeket is vizsgáltak transzpozíciós feladatok segítségével, s ennek a vizsgálatnak az eredményei szerint a siket gyermekeket gyakran gátolta az új feladatokra való transzpozícióban a nyelvi szűkösség, mivel nem tudták a múltbeli tapasztalati sémákat megszervezni. Megállapításuk szerint a siket gyermekek rugalmatlanul kezelik a normális helyzeteket, nehézségeik vannak az adatok elrendezésében, erősen hajlamosak arra, hogy próba-tévedés technikát használjanak, ritkán élnek a kritikai reflexió lehetőségével, és nagyon erősen perszeverálnak. A két szerző azonban fel sem veti annak lehetőségét, hogy ez a lemaradás nem kikerülhetetlen „természeti törvény" következménye, hanem szemléletmódbeli, a jelnyelv és siketkultúra elhanyagolásán alapuló nevelési stratégia nem adekvát voltából fakadó okai is lehetnek.

A fogyatékosság tényéből kiinduló nevelési stratégiák kizárólag a nemzeti orális nyelvek elsajátítására összpontosítottak, a beszédkészség és halláskészség fejlesztése révén (Corker 2000). E felfogás gyökerei arra az időszakra nyúlnak vissza, amikor a modernizálódó társadalom először szembesült a siketek kommunikációs másságával. Mivel zökkenőmentes befogadásukra a többségi kommunikációs paradigma alapján képtelennek bizonyult, kizárta társadalmilag és a siketiskolák (intézetek) révén fizikailag is elkülönítette őket. Bár az orális kommunikációt kizárólagos lehetőségként kezelő közpolitikai és pedagógiai megközelítések tagadták a siketek sajátos identitásának létét, illetve létjogosultságát, a gyakorlatban mégis hozzájárultak a siketidentitás erősödéséhez éppen azáltal, hogy bizonyos vonatkozásokban különálló társadalmi és interakciós teret jelöltek ki számukra.

A siketséget ez a szemléletmód nem saját önálló és egyenrangú identitás forrásának, hanem képességhiányként felfogott szervi fogyatékosságnak, orvosilag diagnosztizált létállapotnak tekinti. E létállapot negatív következményeit a fogyatékosság-centrikus nézőpont kisebb-nagyobb mértékben „javíthatónak", „kompenzálhatónak" tartja ugyan, teljes leküzdésüket azonban csak kivételes esetekben tekinti megvalósíthatónak. Ez a képességhiányra koncentráló látásmód is hozzájárult ahhoz, hogy a domináns társadalmi köztudat a siket embereket a hallóknál alacsonyabb tanulási/szakmai teljesítmény

elérésére tartja alkalmasnak, s ezt a nézőpontot hallgatólagosan az oktatási rendszer is magáévá tette. A siketekkel szembeni diszkrimináció gyakran alapul azon a feltételezésen, hogy ők valójában „nyelv nélküli" emberek, azaz némák. A fogalom jelentéstartalmához a köznapi nyelvhasználatban hozzátartozhat az is, hogy a beszélni képtelen embert a "néma állatok" analógiájára tudatlannak tartják (Davis 2007).

E szemléletmód mély társadalmi begyökerezettségének következménye, hogy a külföldi és hazai szociolingvisztika szakirodalmában az utóbbi néhány évig alig vagy egyáltalán nem esett szó a siketközösségek jelnyelvhasználatáról (Bartha 1999: 85). A patológiai szemlélet érvényesülése, a fogyatékosság, a hiány kizárólagos hangsúlyozása eredményezte az úgynevezett paternalista hozzáállás kialakulását, mikor a halló többség határoz arról, hogy milyen szükségletei vannak a siketeknek (Hattyár 2008: 36). Egy siket gyermek, aki bekerül a hallók által kifejlesztett, a beszédtanulást szorgalmazó orális eljárással tanító speciális iskolába, ahol kötelező hallókészüléket hordania, akaratán kívül a „fogyatékos" szerepbe szocializálódik, a tanáraival, terapeutáival találkozva együttműködik abban, hogy önmagára „fogyatékosként" tekintsen (Lane 1997).

A többségi (halló) társadalom tagjai számtalan eszközt és szolgáltatást kínálnak fel a deficittel kapcsolatos problémák megoldására, a deficit csökkentése végett, ám a problémával rendelkező emberekre építő „ipar" gyakorta nem az igényeknek megfelelően alakítja ki a kínálatot, hanem inkább az érintetteknek kell „felismernie", hogy szükségük van a felkínált lehetőségekre. Aki ezt nem ismeri fel, nem számít „kooperatív kliensnek" (Lane 1997), így például azok a siketek, akik nem hordanak hallókészüléket, vagy visszautasítják a cochleáris implantáció lehetőségét. Azok a döntések tehát, melyeket a hatalommal rendelkező többségi társadalom hoz a kisebbségben lévő közösségekkel kapcsolatosan, a többség látásmódja, s az általuk felkínált lehetőségek súlyos következményekkel járnak az adott társadalmi csoport, jelen esetben a siketek életére, lehetőségeire, jövőjére, énképére stb. vonatkozóan (Baynton 1996).

A jelnyelv és a siketidentitás szerepét figyelmen kívül hagyták nemcsak az oktatási rendszeren belül, hanem a többi társadalmi alrendszerekben is. A szóbeli kommunikációs képesség fejlesztésére irányuló egyoldalú törekvés, valamint annak ellehetetlenítése, hogy a halló családba született siket gyerekek korai életkorban elsajátítsák, iskoláskorukban pedig magas szintre fejlesszék jelnyelvi kifejezőkészségüket, azt eredményezte, hogy a siket tanulók teljesítménye lemaradt halló társaik mögött. Ez tovább éltette a közvélekedést, hogy a siketek, szervi képességhiányukból fakadóan csak a hallóknál alacsonyabb teljesítményre képesek.

Az a társadalmi konstrukció, amely a siket gyermeket „fogyatékos" gyermekként határozza meg, nem ad megfelelő magyarázatot arra, hogy miért éreznek a siketközösségek tagjai olyan erős kötődést egymás iránt, miért büszkék a jelnyelvükre és miért ragaszkodnak a jelnyelv mint társadalmi kapcsolattartó eszköz elsődleges használatához (Parasnis 1997). Az orvosi szemlélet figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a siketség minden más fogyatékosságtól eltérő, egyedülálló fogyatékosság. A siket embereket mindenekelőtt a vizualitás, a vizuális kommunikáció jellemzi (Padden és Humphries 1988). Ők azok, akik a vizuális-gesztuális jellegű jelnyelvet használják kommunikációs eszközként, ellentétben azokkal a hallássérültekkel, akik magukat nagyothallónak tekintik, és akik képesek a szóbeli nyelv beszédben és írásban történő használatára. Az angol nyelvű szakirodalom azzal is jelzi a két csoport közötti lényeges különbséget, hogy az előbbieket nagy D-vel (Deaf), az utóbbiakat pedig kis d-vel (deaf) jelöli. A nagyothallók egy része aktív tagja a siketek közösségeknek, míg másik részük

nem. A jó szóbeli kifejezőkészséggel rendelkező és a hallásukat későbbi életkorban elvesztett felnőtt siketek magukat többnyire hallássérültként határozzák meg, és nem tekintenek magukra a Siketek Világa tagjaiként (Lane 2005: 292).

Valójában a siketség, mint különálló kategória – abban az értelemben, ahogyan azt az orvosi szemléletmód használja – csak akkor tartható, ha merev határokat vonunk a különböző helyzetek, létállapotok között. A valóságban azonban a tipikusnak tekinthető helyzetek között is a lehetőségek sokféleségével találkozhatunk, amelyek között inkább a folytonosság, mint a megszakítottság jellemző. Lehetnek nagyothallók, mérsékelt hallásvesztéssel rendelkezők és mélysiketségben élők, mint ahogy az orális nyelvhasználati és jelnyelvhasználati készségek is eltérő mértékben vannak jelen siket gyerekek és felnőttek körében egyaránt (Davis 2007). A siketek nyelvelsajátításának különböző fajtái alakulhatnak ki, mivel különböző szintű siketség létezik, a siketség különböző életkori szakaszban következhet be, és maga a nyelvi érintkezési helyzet is komplex (Crystal 2003: 338).

A SINOSZ, a magyarországi hallássérültek hivatalos érdekképviseleti szervezete, a honlapján írásos és jelnyelvi tájékoztatást is ad arról, hogy mi a hallássérülés, siketség és nagyothallás: „*Hallássérültek* gyűjtőfogalommal nevez meg minket a társadalom. Ez a kifejezés a siketeket és a nagyothallókat egyaránt magában foglalja, függetlenül a hallássérülés okától, súlyosságától, a hallásállapot milyenségétől. Különféle eltérések vannak a siketség és a nagyothallás között, és e különbözőségből adódóan más a szociális helyzetünk, eltérőek a kulturális igényeink és legfőképpen a lehetőségeink. Mi siketek nem rendelkezünk hasznosítható hallásmaradvánnyal, általában nem viselünk hallókészüléket sem és többségünk a jelnyelvet használja. Állapotunk hallókészülékkel sem korrigálható. Mi nagyothallók hallásmaradvánnyal rendelkezünk, hallókészüléket használunk, orvosi rehabilitációval és fejlesztéssel jól kapcsolódunk a halló világhoz” (SINOSZ 2011).

AZ INTEGRÁCIÓS-NORMALIZÁCIÓS MODELL

Az utóbbi évtizedekben, főként a világ fejlett országaiban, fokozatos eltávolodás ment végbe a strukturális kirekesztődést előidéző orvosi szemléletmódtól a *normalizáció*, a teljes értékű társadalmi beilleszkedést elősegítő törekvések irányába. Jelentős elmozdulás történt annak érdekében, hogy a siket és a halló tanulók oktatása *integrált* nevelési térben valósuljon meg. Ennek az irányzatnak szilárd, általánosan elfogadott alapelveken nyugvó, meggyőző motivációi vannak.

Az *integrációs-normalizációs modell* igyekszik tekintettel lenni a helyzetek és szükségletek sokféleségére, és a siketséget elsősorban olyan emberi létállapotként határozza meg, amelyre különféle (orvosi, pszichológiai, kulturális, emberjogi stb.) perspektívákból lehet tekinteni. Alapjában véve azonban azt tekinti a fő szempontnak, hogyan lehet a siketek helyzetén javítani, az irántuk megnyilvánuló de facto diszkriminációt csökkenteni, a teljes-értékűség, a kompenzáció, a hiány enyhítése mellett vagy helyett az emberi társadalom fő áramába való zökkenőmentes beilleszkedés perspektíváját tartva szem előtt (Gúti és Szépe 2006).

Az integráció társadalmi szükségszerűségének hangsúlyozása mellett azonban figyelnünk kell ugyanakkor a folyamat által generált potenciálisan negatív hatásokra, veszélyekre is. Fontos felismernünk, hogy az integrált nevelés – megvalósítási módjától függően – egyaránt járhat előnyökkel és hátrányokkal, mind a halló, mind pedig a hallássérült gyerekek számára (Corker

2000). Több kutatás is (Stinson et al. 2003; Marschark 1993; Lowenbrau és Thompson 1987; Stinson és Lang 1994) kimutatta, hogy az integráltan tanuló siket diákok társas beilleszkedése és érzelmi érettsége alacsonyabb szintű, mint külön tanuló társaiké, emellett gyakrabban érzik magukat elszigeteltnek, magányosnak és visszautasítottnak. A többségi oktatásban részt vett siketeknél az állandó frusztráció, a gyengébb iskolai eredmények, az észlelhetően nem növekvő társadalmi integrációs esélyek mellett szembetűnő az a negatív hatás, amelyet ez az oktatási forma személyiségükre gyakorolt.

Az együttnevelés lehet csak névleges, formális. Ha a gyermek kevéssé képes lépést tartani a halló gyermekekkel, s nem kapja meg a haladásához szükséges segítséget, akkor lemaradhat a tanulásban, elszigetelődhet társaitól. A sikerélmény hiánya, amely a saját magukkal szembeni túlzott elvárás és az osztálytársakkal történő összehasonlítás következtében alakulhat ki, alacsony önértékeléshez vezethet. A gyermek személyiségét negatív irányba befolyásolhatják a túlzott szülői és tanári elvárások is. Amennyiben az együttlét formális a halló társakkal, úgy a nyelvi fejlődés stagnálhat (Köntösné és Váry 2007). E kedvezőtlen jelenségek a gyermek közérzetére, személyiségére is negatív hatással lehetnek. A gyermek bezárkózhat, elmagányosodhat, vagy éppen negatív viselkedésével vonhatja magára a figyelmet. „Azt a fajta integrációt, amely csak statisztikailag valósul meg, és nem jelenti a fogyatékos személyek integrált keretek között történő adekvát ellátását, gyakran a *rideg integráció* elnevezéssel illette a pedagógus szakma" (Bánfalvy 2008:27).

A "normalitás" nehezen érhető el oly módon, hogy a siketek egyoldalú alkalmazkodásra kényszerülnek a halló többség nyelvéhez, kultúrájához és kommunikációs módozataihoz. A hallásra képtelen gyerekek és fiatalok elszigetelődése a halló társadalomtól elsősorban tartós és leküzdhetetlen orális kommunikációs nehézségeik következményeként alakul ki és marad fenn – minden jó szándék és pozitív tanulási teljesítmény ellenére (Butler, Skelton és Valentine 2001; Dolnick 1993; Fletcher 1988; Foster 1988; Marschark 1993; Padden és Humphries 1988; Wilcox 1989).

Foster (1988) *mainstream* iskolai osztályokba integrált siket tanulók tapasztalatainak vizsgálata nyomán azt találta, hogy a siket és halló tanulók közötti kapcsolattartást nagymértékben akadályozták az eltérő kommunikációs képességeikből fakadó korlátok. A tanulmány arra is rámutatott, hogy a siket tanulók inkább egymással tartottak kapcsolatot, mint halló társaikkal, és ezt a tényt a közös nyelv és közös tapasztalatok meglétének tulajdonították. Padden és Humphries (1988, idézi Wilcox 1989) rámutatnak arra, hogy amikor beszélget, a siket személy mindig úgy érzi, hogy hátrányban van, és soha nem lehet teljesen egyenlő a halló emberekkel, soha nem fog velük mélyrehatóan és kényelmesen kommunikálni saját nyelvükön. A siketeknek egész életüket a mások világában kell leélniük. Ez a sajátos társadalmi létállapotuk készteti őket arra, hogy a saját világukról álmodjanak, arról, hogy saját maguk számára megtervezett életet éljenek, és nem olyant, amit mások kényszerítenek rájuk.

Arra is figyelnünk kell ugyanakkor, hogy az integráció kérdésköre sajátos kölcsönhatásban áll az identitás problematikájával. Sok esetben, ha az integráció viszonylagos sikerességgel meg is valósul, ennek ára a sajátos identitástudat által nyújtott közösségi otthonosságérzés és önbecsülés elvesztése lehet – annak az otthonosságérzésnek, amit a siket szülők családjába született siket gyermek, vagy például a saját közösségében élő és dolgozó afroamerikai személy a maga természetes módján él meg. Az integrált oktatásban használt módszerek nem ritkán csak az ott tanuló halló gyermekek szükségleteinek felelnek meg, és nem vesznek tudomást a siket gyerekek

kommunikációs-kulturális másságáról, nem nyújtanak jelnyelven közvetített, a siketkultúrával kapcsolatos oktatási tartalmakat (Corker 2000).

Az inklúzív pedagógiai gondolkodásmód érvényesítése tehát az integrálás tematikája tekintetében is módszertani váltást igényel, rugalmas, differenciált, a tanuló tényleges szükségleteihez alkalmazkodó megoldások életbe léptetését igényli. „A gyermekek egy részénél megteszi a hatását a magas szintű korai fejlesztés, s már az óvodában is a hallók közé járnak, ahonnan egyenesen vezethet az út a többségi iskolába. A gyermekek másik része intenzív speciális fejlesztésben, felkészítésben részesülhet, s ezt követi a többségi iskolába való áthelyezés. Teljesen hiányzik még, és átmeneti fokozatként fogható fel a teljes nagyothalló osztály áthelyezése a többségi iskolába, s az ennek alapján megvalósuló részleges integráció. Ez is meghatározott módszertani és szervezeti váltást igényel a vezetőktől és a résztvevő gyógypedagógusoktól (Csányi 1999:9).

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy bár létrehozásuk szándékát alapvetően a siketidentitás feladását megkövetelő normalizációs-integrációs szándék vezérelte, a siketiskolák, paradox módon, az ott kialakuló siketközösségi kötelékek és a spontán jelnyelvi kommunikáció révén - kulcsszerepet töltöttek és töltenek be jelenleg is a siketkultúra és identitás fenntartásában. A siketközösségek egyes tagjai ezért is tekintik a siketiskolák bezárását fenyegetésnek, mind a siketkultúra, mind pedig a saját gyermekeik fejlődése és megfelelő önazonosságának kialakítása érdekében nélkülözhetetlen kulturális-nevelési környezet fennmaradása tekintetében (Cline 1997). Figyelnünk kell arra, hogy az elszigetelődés és társadalmi exklúzió - modern társadalmi feltételek között - nemcsak az elkülönítés következménye lehet, hanem a szélesebb társadalmi környezetbe történő szétszóródás nyomán is bekövetkezhet és eredményezheti a sajátos kisebbségi identitás feloldódását a többségi önazonosság és kultúra tengerében (Corker 2000).

Az említett hiányosságok a jelnyelv és a siketkultúra elismerésének és támogatásának nélkülözhetetlenségére mutatnak rá. A jelnyelv és a siketek sajátos életmódjából fakadó tapasztalatok értékes és hasznosítható kulturális tőkeként[2] történő elismerése felveti az integrált iskolákba betagolt siket tanulók nyelvi-kulturális státusának és nevelési szükségleteinek, valamint az interkulturális nevelés szükségszerűségének kérdését.[3] Az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról van szó (Forray 2003). Az integrált iskolák jelenlegi társadalmi környezete és kontextusa azonban az esetek nagy többségében nem biztosítja a kétnyelvű nevelés megvalósításához szükséges feltételrendszert (McKee 2008).

AZ INKLUZÍV (KULTURÁLIS) MODELL

Az inkluzív nevelés nem csupán a hátrányok kompenzálását, vagy a társadalmi elszigetelődés negatív hatásainak enyhítését célozza, hanem mindenekelőtt a strukturális kirekesztődés megszüntetését, a fogyatékossággal kapcsolatos marginális társadalmi és kulturális státus meghaladását. Ehhez kapcsolódik szorosan az inkluzív modell egyik fő alapelve: minden tanulónak megfelelő segítő eszközöket, egyéni szükségleteihez szabott

[2] Kulturális tőke és oktatás kapcsolatáról bővebben lásd Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, 2004, Gondolat.

[3] A multikulturális oktatás mint oktatáspolitikai stratégia kérdéskörét bővebben Kozma Tamás *Etnocentrizmus* c. tanulmánya taglalja In: Educatio, 2. évf. 2. sz. 1993. - 195-205. p.

nevelési stratégiát kell biztosítani. Az inklúzió második, az előbbihez szorosan kapcsolódó alapelve – amely a siket tanulók esetében sajátos jelentőséggel bír – az *identitás* elismerésére és fejlesztésére vonatkozik, amelyben kulcsszerepet tölt be a jelnyelv és a jelnyelvhasználaton alapuló siket kulturális közösség. Jelenleg forradalmi váltásnak is tekinthető átállás van folyamatban az orvosi modellnek megfelelő fogyatékosság-centrikus látásmódról arra a társadalmi-kulturális modellre, amely a siket embereket elsősorban kulturális-nyelvi kisebbségi közösség tagjainak tekinti. Ez a felfogás fokozatosan teret nyer a siketoktatás terén aktív pedagógusok, kutatók és nyelvészek körében (Johnson et al.1989).

A siketség kulturális értelmezései a siketséget nem fogyatékosságként, hanem különálló, és a halló kultúrákkal egyenértékű kulturális sajátosságként határozzák meg. Ez a fogalomértelmezés lényegében megfelel a siketközösségek önmagukról alkotott képének, amely a siketközösségi identitás és egyéni identitások megélésének sajátosságait tükrözi. E perspektívából szemlélve elítélendő minden olyan törekvés, amely a siket gyerekeket gátolja abban, hogy saját közösségi nyelvüket –a jelnyelvet – és a siketkultúrát elsajátítsák, de azok a programok is etikátlannak számítanak, amelyek a fogyatékosság megelőzése érdekében korlátozni próbálnák a siket szülők családjában születő siket gyermekek számát. A Siket Világhoz tartozók nem gondolják önmagukról azt, hogy fogyatékossággal élők lennének; szükségtelen kockázatként utasítják el a hallásképesség kialakítását vagy javítását célzó orvosi beavatkozásokat, amelyeket saját identitásukat fenyegető veszélyként is érzékelnek; úgy vélik, hogy a siketséget fogyatékosságként meghatározó látásmód téves értelmezésen alapul, ezért nem kínálhat jó megoldásokat (Lane 2005:291).

A siketkultúra részeseinek saját létállapotukról alkotott felfogása korántsem azonosul azzal a siketséget tragédiaként, pótolhatatlan hiányként vagy veszteségként kezelő nézetekkel, amelyek olyannyira jellemzőek a fogyatékosság-centrikus látásmódra és a halló társadalom domináns attitűdjeire. Sokatmondó e tekintetben, hogyan vélekedik saját helyzetéről a siket kulturális elit egyik prominens, a szélesebb társadalmi keretekbe is sikeresen integrálódott képviselője: "Egyszerűen nem tudom elképzelni, hogy hallóvá változzak. Szükségem lenne egy lélekgyógyászra, szükségem lenne egy logopédusra, szükségem lenne új barátokra, elveszíteném minden régi barátomat, elveszíteném az állásomat. Már nem tartanék itt előadásokat. A halló emberek számára mellbevágóan hangzik, hogy egy siket személy nem akar halló lenni. Az vagyok, aki vagyok!" (Phillipe In: Shakespeare et. al. 1996:184).

A siketkultúra tagjai (a siketek és a jelnyelvet ismerő hallók**)** a siketséget nem betegségként, nem fogyatékosságként, hanem nyelvi-kulturális szerveződésként definiálják (Lancz - Berbeco 2004, Szrena - Ungár 2010). A SINOSZ egykori főtitkára szerint „a siket ember a jelnyelvétől megfosztva válik fogyatékossá" (Vasák 1996:103). Rodda és Grove (1987) szerint sem írható le kizárólag fiziológiai problémaként a hallássérülés, mert pszichológiai és szociális következményei is vannak, és az egyénre való hatása nagymértékben függ annak a kultúrának az értékeitől, melyben az egyén él.

A siketközösségek legfontosabb jellegzetessége, s egyben a siketkultúra jelképe a jelnyelv használata (Bartha 2004). A jelnyelvet, mint természetes nyelvet az adott nyelvi környezetbe beleszületett nyelvhasználók kisgyermekkortól sajátítják el és mindennapi kommunikációjuk eszközéül szolgál. Számos gesztusrendszer azért jött létre, hogy segítsen egy bizonyos speciális helyzetben zajló kommunikációt: ezeket a köznapi

nyelvhasználatban „jelnyelveknek" szokták nevezni (Crystal 2003:500). A siketek jelnyelvei ezzel szemben önálló lexikonnal és szabályrendszerrel rendelkező komplex rendszerek, amelyek a társadalmi érintkezés során, természetes módon alakultak ki, s amelyek éppoly hatékonysággal töltik be a kommunikációs és megismerő funkciót, mint bármelyik hangzó nyelv. A Gallaudet Egyetem[4] előadásain például a jelnyelvi tudományos, filozófiai, művészeti előadások ugyanolyan színvonalasak, mint a világ többi, orális nyelvi kifejezési eszközöket használó egyetemein (Sacks 2009:116). Ezek a nyelvek azonban nem akusztikus úton terjednek, hanem a vizuális csatornát veszik igénybe: a kezeken, az arcon, a testen jelennek meg, s a szemnek szólnak (Grosjean 1982; Bos 1994; Woll és Sutton-Spence 2004).

Az elmúlt néhány évtizedben a siket emberek státusa számos értelemben lényegesen változott, annak nyomán, hogy siket emberjogi mozgalmi vezetők és szakemberek munkájának eredményeképpen jelentős mértékben átalakult a siketség publikus fogalomértelmezése. A siketidentitás elismertetéséért vívott harcban a hatvanas évekbeli civil jogokért folytatott küzdelem célkitűzései jelentették a modellt. Ennek eredményeként, a siketeket ma már nem egyszerűen hallássérülteknek tekintik, hanem egy olyan nyelvi kisebbség tagjainak, amely a többségi kultúra által meghatározott társadalmi környezeten belül a kulturális sajátosságainak elégtelen szintű elismerése miatt is hátrányba kerül.

A siketség fogyatékossági paradigmán túllépő szociológiai fogantatású értelmezésének megalapozásához jelentős mértékben hozzájárult a tudományos kutatás is. Az első fontos lépés e tekintetben William C. Stokoe nyelvész munkásságához fűződik, aki először támasztotta alá tudományosan meggyőző módon, hogy az amerikai jelnyelv (ASL) a beszélt nyelvhez hasonlóan teljes értékű nyelv. 1960-ban közzétette 'A jelnyelv struktúrája: az amerikai siketek vizuális kommunikációs rendszereinek vázlata' című tanulmányát. Ebben a munkájában az amerikai jelnyelv struktúráját vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy ez a kézjelek használatára épülő jel a természetes nyelvek minden tulajdonságával rendelkezik (Brereton 2008:312).

Bár a siketek nevelésével foglalkozó szakemberek már a XIX. században írtak a siketoktatás és jelnyelv kapcsolatáról, e témakörrel foglalkozó tanulmányok legnagyobb része a huszadik század közepétől kezdve publikálták. Lévén, hogy minden 100 emberből 99 beszélt nyelvet használ és mindössze egy jelnyelvet, a köztudatban erős késztetés élt annak feltételezésére, hogy a nyelv és a beszéd között elválaszthatatlan kapcsolat áll fenn, és a jelek használata valójában nem tekinthető nyelvnek (Stokoe 1996). Az elmúlt ötven évben ez a helyzet nagymértékben változott, egyre többen elismerik, hogy a nyelv és a hangos beszéd nem kötődik szükségszerűen egymáshoz (Daniels 2001; Emmorey 2002). 1978 és 1985 között a jelnyelvi kutatások többnyire Stokoe irányvonalát követték, tanulmányozták az amerikai jelnyelv struktúráját és megvizsgálták, helytálló-e természetes nyelvnek tekinteni (Frishberg és Gough 1973; Cicourel 1974; Klima és Bellugi

[4] A Gallaudet Egyetem alapképzésén 1100, a mesterképzésen 400 siket vagy nagyothalló tanul. Ez a világ egyetlen olyan felsőoktatási intézménye, ahol minden programot és szolgáltatást kifejezetten a siket és nagyothalló diákok számára terveztek. Minden kurzust amerikai jelnyelven és angolul tartanak.
http://ircblog.usembassy.hu/2012/12/28/gallaudet-egyetem-tagul-a-siketek-elettere/

1974; Bonvillian et al. 1976). E tanulmányok eredményeként tovább erősödött a jelnyelv, mint legitim természetes nyelv világszintű elfogadottsága (Kendon 2004).

Néhány évtizeddel később Harlan Lane a siketidentitás és siketkultúra meghatározása tekintetében végzett úttörő munkát. Többek között rámutatott arra, hogy a siketközösségek megfelelnek a közösség mindkét alapvető ismérvének: nem csupán saját magukat tekintik különálló közösségnek, hanem mások is annak tekintik őket (Davis 2007). Az egymás mellett élő, de egymást alig ismerő két kultúrának, a hallókénak és a siketekének a találkozása az interkulturalitás eddig kevésbé tapasztalt megnyilvánulásainak nyit teret (Bodnár 2013:32).

A siketek nyelvi-kulturális kisebbségként való meghatározása vonzó elemzési perspektívát nyújt, bár bizonyos kérdőjeleket is felvet. Sikeresen megszabadítja a siketséget a ráakasztott biológiai stigmától, attól, hogy az értelmezés középpontjába a szervi fogyatékossági állapotot helyezzék. Ugyanakkor viszont a szigorúan nyelvi kritériumok mentén kialakított meghatározás hallgatólagosan kizárja azokat a nagyothallókat, akik nem sajátítottak el (legalább egy) jelnyelvet. Hasonlóképpen, a modell stigmatizáló hatású lehet azokra a hallássérültekre nézve, akik kizárólag orális nevelésben és/vagy cochleáris implantátumban részesültek. Másrészt a kulturális-nyelvi meghatározás szerint a siket közösséghez tartoznak a siket szülők halló gyermekei is, akik anyanyelvként sajátítják el a jelnyelvet. Ezzel szemben lehet érvelni azzal, hogy a siket szülők halló gyermekei nem szenvednek el diszkriminációt a halló társadalom részéről, ez a tény viszont bizonyos vonatkozásban mégiscsak viszonylagossá teszi a nyelvhasználat szerepét és egyben a hallássérültség, mint biológiai fogyatékosság részleges relevanciáját is alátámasztja (Davis 2007).

Figyelnünk kell ugyanakkor arra is, hogy a siketek önálló sajátos kulturális közösségként való elismerése – bár nagyon lényeges előrelépést jelent egyenjogúságuk biztosítása tekintetében - önmagában nem oldja meg a szervi állapotukkal összefüggő társadalmi kirekesztettségükkel kapcsolatos összes problémát és nem jelenti azt, hogy ne lenne szükségük specifikus szociális szolgáltatásokra történelmileg kialakult oktatási és társadalmi hátrányaik enyhítése, a halló társadalomtól őket elválasztó kommunikációs akadályaik elhárítása érdekében (Parasnis 1997:73). A nyelvi-kulturális közösségként való elismerés magában hordja annak lehetőségét, hogy az állam kedvezőtlenebb státust, jogokat biztosít számukra, mintha egy konkrét betegségben szenvedő személyek csoportjának tekintené őket (Andersson 1994:10). Részvételük a fogyatékossági mozgalmakban éppen az ilyen típusú, fogyatékossági állapotukhoz kapcsolható lehetőségeik bővítését, a társadalmi befogadás rendelkezésre álló eszköztárának fejlesztését célozza, és ily módon egyáltalán nincs ellentmondásban a nyelvi-kulturális közösségi státus elismertetésére irányuló törekvésükkel, hanem kiegészíti azt (Lane et al.1995:417).

1.táblázat. *A siketség értelmezési modelljei (a szerző összefoglalása)*

Értelmezési modellek	Orvosi (funkcionális hiány) modell	Normalizációs-integrációs modell	Inkluzív modell
Milyen megoldást kínál?	- A deficitre, hiányra koncentrál, a hiány kompenzálására törekszik - Alacsony szintű karrier-mobilitási célokat tűz ki és valósít meg - Nem esélyegyenlőségre törekszik, hanem speciális szociális védelmi intézkedéseket irányoz elő. - Nem törekszik hatékonyan a halló társadalom attitűdjeinek megváltoztatására	-A hiánytól függetlenül a teljes felzárkózást, a minden szempontból teljes értékű életlehetőségekhez való hozzáférés elősegítését tekinti céljának - Ugyanennek a célnak alárendelve, társadalmi attitűdváltozást törekszik elérni. Nem helyez kellő hangsúlyt a kirekesztődés strukturális okainak (pl. munkaerő piaci helyzet, hatalmi viszonyok) feltárására és elhárítására	-A strukturális egyenlőtlenségek megszüntetése révén és az identitások sokfélesége, mint alapvető emberi jog, érték és erőforrás érvényesítése mellett, ezeken keresztül látja elérhetőnek az esélyegyenlőséget. -Versenyképes oktatási rendszert, és a munkaerőpiacon versenyképes végzetteket akar. -A halló társadalom attitűdváltását a kulturális pluralizmus érvényesítése mellett és révén tartja célszerűnek elérni
Milyen oktatási stratégiát tart követendőnek?	- Speciális, elkülönült nevelési környezetet tart szükségesnek, amelyen belül a kinyilvánított felzárkóztató célok ellenére lefelé nivelláló, egy bizonyos, a halló társadalom átlagánál jóval alacsonyabb szinten megrekedő fejlődést produkáló, a halló társadalomtól elszigetelő hatást érvényesít. - Nevelési gyakorlatában a hallássérülteket többnyire homogén csoportként kezeli, akik hasonló szükségletekkel rendelkeznek.	-A siket és halló tanulókat integráló oktatási tér kialakítására törekszik -Támogatja a differenciált, egyéni szükségletekhez alkalmazkodó módszerek alkalmazását az integrált oktatás keretein belül, de nem fordít kellő figyelmet a speciális módszertan alapos kidolgozására és életbeléptetésére.	- Olyan oktatási tér kialakítását tűzi ki célul, amely mindenki számára otthonos, minden tanulót befogad. - A differenciált oktatási célokat, módszereket, az egyéni szükségleteknek megfelelő segítő eszközök alkalmazását, a kommunikációs akadálymentesség megvalósítását támogatja. - Nem tekinti önmagában vett célnak az integrált oktatási formát, a tanuló szükségleteinek leginkább megfelelő formát és az oktatási rendszer átjárhatóságát támogatja.
Hogyan viszonyul a siket-kultúrához?	- A jelnyelvnek a hangos beszéd elsajátításának alárendelve biztosít némi szerepet (az ún. totális kommunikáció keretében). A családi környezetben kizárólag a hangosbeszéd-fejlesztést célozza, nem ösztönzi sem a gyerekeket, sem a szülőket a jelnyelv elsajátítására. A siket-kultúrát hivatalosan nem támogatja, de az általa működtetett speciális, szegregált intézmények révén (speciális iskola, siketek egyesülete) informális kereteket biztosít a siket-közösség kialakításához és fenntartásához – azonban alacsony kulturális-nyelvi színvonalon.	„Zárójelbe teszi" a fogyatékosságként felfogott hiányt, de a siketkultúrához kapcsolódó identitásbeli jellemzőket, pozitív tudattartalmakat is. -A jelnyelv oktatási folyamatban való használatát elvben nem zárja ki, mint a felzárkóztatás egyik lehetséges hatékony eszközét, a siketkultúrát és közösséget azonban az elszigetelődés és az esélyegyenlőtlenség potenciális forrásaként is kezeli, ezért bizonyos fenntartással viszonyul hozzá.	- Támogatja a jelnyelv, mint gondolkodásfejlesztési és tanulási erőforrás maximális hasznosítását a korai életévektől kezdődően, a családon belül is, a beszédfejlesztéssel párhuzamosan. -A siketkultúra elismerését, fejlesztését az egyenlő méltóságon és a különböző identitások kölcsönös elismerésén alapuló inklúzió és esélyegyenlőség nélkülözhetetlen előfeltételének tekinti.

Az előbbiekben jelzett ellentmondások ellenére elmondható, hogy a siketek különálló nyelvi-kulturális identitását középpontba állító politikai diskurzusok nagymértékben hozzájárultak a siketség egyoldalúan orvosi értelmezésének és az ezzel összefüggő - beszédfejlesztésre és társadalmi asszimilációra törekvő - pedagógiai gyakorlatok meghaladásához. A speciális szükségletekre koncentráló fogyatékosság centrikus látásmód helyét fokozatosan átveszik a két- vagy többnyelvűségre alapozott megközelítések, amelyek a siket gyermeket önálló kulturális és nyelvi kisebbség tagjának tekintik (Higgins és Liberman 2016). E folyamatnak a siket közösségek maguk is aktív részesei, mi több, kezdeményezői voltak. A folyamat során azonban a siket közösségek értékei és prioritásai egyre nehezebben egyeztethetőek össze azokkal az integrációs törekvésekkel, amelyek az egyéni nevelési szükségletekre, nem pedig a közösségi kultúrák egyenrangúságára és kölcsönhatására alapozzák a közös nevelési tér kialakításának stratégiáját (McKee 2008).

NYELVELSAJÁTÍTÁS ÉS OKTATÁS

NYELVELSAJÁTÍTÁS ÉS KORAI SZOCIALIZÁCIÓ

A siket gyerekekkel rendelkező szülők és gyermekeik kapcsolatát illetően fokozottan érvényes az a több kutatás által is alátámasztott megállapítás, miszerint a szülő-gyermek kommunikációt tekintve az iskolai sikertelenség szempontjából legérzékenyebb korszak az alapfokú tanulmányok megkezdése előtti periódus (Jimerson et al. 1997, Pusztai 2009). A hallássérült gyermek számára, kommunikációs sajátosságaiból adódóan, elsődleges speciális igény a korai fejlesztés. Ehhez elengedhetetlen a korai diagnosztizálás. A korai fejlesztés arra szolgál, hogy a hallássérülés elsődleges és másodlagos következményeit speciális intervenció segítségével mérsékeljük a speciális edukációs, re-edukációs, rehabilitációs, korrekciós módszerek, valamint az elektroakusztikus technikai berendezések alkalmazásával (Vašek 2003).

Szigorúan véve a korai fejlesztettek csoportjához azok a gyerekek tartoznak, akiket az első életév betöltése előtt diagnosztizáltak, ellátták készülékkel és fejlesztették. A gyakorlatban ide sorolják a 2-3 év körül ellátott gyerekeket is (Farkas és Perlusz 2000). Még így is nagyon kicsi a korai fejlesztésben résztvevő gyerekek száma, mivel a gyermek második-harmadik éve előtt a pontos hallásküszöb helyett csak a reakciós küszöb mérhető, még a kifejezetten hallásveszteségre utaló eredmények is legfeljebb tájékoztató jellegű becslésként értelmezhetők.

Az orvosi szemléletmódra jellemző orális és a társadalmi-kulturális modellben gyökerező bilinguális irányzat képviselőinek véleménye a korai fejlesztés tekintetében is eltér egymástól. Az orális irányzat képviselői egyoldalúan a korai beszédfejlesztés fontosságát hangsúlyozzák. Csányi (1995:111) véleménye szerint „a korai életkorban senkinél sem volna szabad kivételt tenni, *minden csecsemőnél, kisgyermeknél a hallásfejlesztéssel és a természetes orális kommunikációval kell elindulni.* Ugyanis ez az időszak többé nem hozható vissza, s ebben a fázisban sem az orvos, sem a gyógypedagógus, sem a szülő nem képes megjósolni a hallás- és beszédfejlődés terén fennálló perspektívákat."

A monolingualizmus álláspontjával azonosuló szakemberek szerint a siketségre jellemző képességbeli deficit miatt nagyobb a kockázata annak, hogy a kétnyelvű siket személy mindkét nyelvet csak alacsonyabb kompetenciaszinten tudja elsajátítani. Még ma is gyakran előfordul, hogy a halló szülőket lebeszélik a jelnyelv megtanulásáról, azzal érvelve, hogy a szülőnek elsőrendű kötelessége gyermeke orális kommunikációs készségeit erősíteni. A szülőket azzal a sok esetben csalóka reménnyel táplálják, hogy gyermekük jó beszédkészséggel fog rendelkezni, és ez által zökkenőmentesen integrálódhat a halló társadalomba. Ennek a hozzáállásnak azonban az lesz az eredménye, hogy a szülő képtelen lesz gyermekével hatékonyan kommunikálni fejlődésének korai életszakaszában (Denmark 1999:22).

Az orális álláspont szerint a korai fejlesztés szakaszában a szurdopedagógus munkájának előterében az elsődleges károsodás enyhítése, a *hallásnevelés* áll. A siketen született csecsemők 95 százalékának van valamilyen értékű reziduális hallása, ezért annál jobb, minél korábban biztosítanak számukra valamilyen auditoros tréninget. Alapvető

eljárás a korai ellátásban, hogy hallókészülék segítségével felerősített hangokat juttatnak a gyermek fülébe (Crystal 2003:339).

A fejlesztés másik alappillére a hallásveszteség másodlagos kihatása, a nyelvi elmaradottság csökkentése: a beszédmegértés kialakítása, fejlesztése, a szókincs megalapozása, bővítése, a beszéd érthetőségének megteremtése. A hallásnevelés a hallássérültek megmaradt, beszűkült hallástartományát igyekszik mozgósítani, az akusztikus érzékelő- és differenciáló készségét fejleszteni, finomítani, illetve a felfogott beszédhangokra építő kommunikációs készséget kiépíteni. A hallásnevelés eredményeként beépül a hangingerek információhordozó szerepe. A halláskárosult érzelmi életében, szocializációs érésében, környezetéhez alkalmazkodó magatartásában egyre nagyobb szerepet kap a verbális kommunikáció, a beszédmegértés, a gondolkodást szervező belső beszéd, és végül az aktívan használt nyelv a köznapi társas kapcsolatokban (Farkas és Perlusz 2000).

A hallásnevelés fogalmát használjuk azokra a gyerekekre, akik még a beszédtanulásuk előtt szenvedtek halláskárosulást, a *hallástréning* a beszédelsajátítás időszakát követő időpontban fellépő hallássérültekre vonatkozik. Ennek célja, hogy mozgósítsa a korábbi akusztikus emlékképeket, megakadályozza a nyelv, a beszéd visszafejlődését. A hallásfejlesztés alapja, hogy hangélményhez jusson a gyerek. A meglévő hallásmaradványt kell maximálisan kihasználni és ezt felerősíteni a hallókészülékkel. Tudatosítani kell a gyermekben, hogy létezik a *hang,* amely kommunikációt szolgál. A nyelvi és beszédfejlesztő gyógypedagógiai munka egyik fontos feladata a társalgáshoz, beszélgetéshez kapcsolt szókincs fejlesztése.

Az utóbbi évtizedekben a gyermekkori nyelvelsajátítással foglalkozó kutatások egyrészt a differenciált megközelítésmódok, módszerek alkalmazásának szükségességét, másrészt a kétnyelvűség, a kétnyelvű fejlődés problematikáját helyezték értelmezéseik középpontjába. A módszerek differenciáltsága tekintetében fontos hangsúlyozni, hogy a hallásvesztés mértékét nem tekinthetjük kizárólagos viszonyítási alapnak. Minimális hallással rendelkező gyerekek esetében is előfordulhat, hogy hallókészülék segítségével képesek megtanulni és megérteni a beszédet. Viszont azt is tévedés lenne feltételezni, hogy minden siket gyermeknek van olyan hallásmaradványa, amely képessé teszi a beszéd megtanulására. Maga a hallás állapota is változhat, javulhat vagy romolhat. A helyes kritérium az, hogy rendelkezik-e a gyermek funkcionális hallással, hallókészülékkel vagy a nélkül (Denmark 1999:126).

A siketek csoportján belül fontos elkülöníteni az ún. *prelingvális* és *posztlingvális* siketeket. A prelingvális siketek csoportjába azok tartoznak, akik egy nyelv elsajátítása előtt váltak siketté. Ezzel szemben a posztlingvális siketek a halló társadalomban szocializálódva egy nyelv elsajátítása után veszítették el hallásukat (Csányi 1993). A posztlingvális hallássérülés esetén a személyt ért károsító hatás az után következik be, hogy megtörtént egy természetes nyelv teljes interiorizációja (Bartha, Hattyár és Szabó 2006). A két csoport helyzete tehát alapvetően különbözik mind a nyelvelsajátítás, mind pedig a nyelvhez való hozzáférés módjában (Hattyár 2008: 8). A prelingvális hallássérültek beszéde esetében jóval valószínűbb az, hogy az rosszul érthető és kiejtésük tanítás útján csak nehezen javítható, míg a posztlingvális hallássérültek beszéde jól érthető, bár különböző beszédhibák jelen lehetnek (Deákiné Bajkó és Gergely 2015:78).

Másfelől figyelembe kell vennünk azt is, hogy a siket gyermek nyelvtanulásban elért teljesítménye nemcsak orvosi-fiziológiai, hanem társadalmi és pedagógiai tényezőktől is

függ: pl. a gyermek személyiségétől, családi hátterétől, valamint attól, hogy a beszélt nyelvet illetve a jelnyelvet milyen intenzitással tanítják neki (Crystal 2003:336). Mivel nehezen látható előre, hogy a gyermek nyelvi fejlődése milyen irányt vesz, ezért a lehető leggazdagabb nyelvi nevelési környezetet kell biztosítani számára, képességeinek, igényeinek és preferenciáinak megfelelően (Virole 2004). Igen fontos, hogy a szülők idejében teljes körű információval rendelkezzenek, elfogulatlan tájékoztatást kapjanak siket gyermekük helyzetéről, szükségleteiről, valamint a rendelkezésre álló fejlesztési lehetőségekről, opciókról. A döntést a gyermek fejlesztésének útjairól és módszereiről a szülőknek kell meghozniuk, ez elidegeníthetetlen joguk és egyben felelősségük is. A szakember feladata az, hogy a lehető leghatékonyabban támogassa a szülőket saját nevelési céljaik elérése érdekében (Smith és Wolfe 2016).

A bilingualizmust támogató álláspont a már említett „nyelvi gazdagodás" perspektívájából indul ki, azokat a pszichológiai, társadalmi és kulturális előnyöket emeli ki, amelyeket a második nyelv elsajátítása biztosít (Cline 1997). A bilingualizmus hívei úgy vélik, hogy „a siket csecsemő megfelelő nyelvi fejlődéséhez elengedhetetlen a jelnyelvi input, azaz, hogy jeleljenek hozzá" (Gordosné 2004b). A jelnyelv nélküli tisztán orális módszer kizárólagos használatát a hallássérült gyerekek korai fejlesztésében sokan azért sem ajánlják, mivel ez azt jelentené, hogy megfosztják a gyermeket a tényleges kommunikáció lehetőségétől egy olyan életkorban, amikor orális nyelvi kifejezési és megértési készségei még nem konszolidálódtak (Ghergut 2007:169).

A jelenkori szakirodalomban mindinkább körvonalazódik az a következtetés, hogy közvetlen összefüggés állapítható meg a jelnyelv elsajátításának korai gyermekkorban történő elkezdése és a kétnyelvű fejlődés, nyelvtanulás sikeressége között. Minél hamarabb kezdi meg a siket gyermek a jelnyelv tanulását, annál inkább hasonlítanak tanulási jellegzetességei a halló kétnyelvű gyermekek nyelvelsajátítási folyamatához és annál távolabb esnek a speciális nevelés és fogyatékosság-kompenzáló rendszerébe bekerülő tipikus esetek jellemzőitől (Francis 2008:176).

A jelnyelv elsajátítása siket gyermekeknél a halló gyermekek beszédfejlődéséhez hasonlóan fázisokban történik (McEntee, Kyle és Ackerman 1996). Az első felismerhető jeleket 8,5-8,6 hónapos kor körül kezdi a gyermek használni (Bonvillian, Orlansky és Novack 1983: 1439; Agrawal 2005); Mayberry és munkatársa megfigyelései szerint 10 hónapos kor körül (Mayberry és Squires 2006:4), de átlagosan 6–11 hónapos kor között, vagyis korábban, mint ahogy a halló gyermekek az első szavakat mondják. A motoros kontroll a kezek irányítása felett korábban kialakul, mint a hangadás felett, a vizuális kéreg korábban érik (Bonvillian, Orlansky és Novack 1983:1436). A különbség onnan adódik, hogy a fejlődés a jeleket tanuló gyerekeknél a Piaget által meghatározott úgynevezett szenzomotoros szakaszban kezdődik, a beszédé viszont egy későbbi szakaszban (Agrawal 2005).

Amennyiben a gyerekeknek van hallókészülékkel vagy a nélkül hasznosítható hallásmaradványuk, nagyon fontos, hogy ezt mielőbb felfedezzék, s ez által a korai intervenció révén lehetőséget biztosítsanak a beszédtanulásra, még akkor is, ha a családban egyik szülő sem beszél (Denmark 1999:30). A jelnyelvi input esetenként a siket szülő részéről is kiegészülhet artikulációval, hangadással. A jelnyelv-használó környezetben kiépülő jelnyelvi rendszerre így ráépülhet egy orális nyelvi rendszer (Hattyár 2008).

Kutatások nyomán megállapítást nyert, hogy a jelnyelvet tanuló gyermekek kétéves korukig nagyobb jelkészletet sajátítanak el, mint ami a hallóknál a szókincs (Bonvillian, Orlansky és Novack 1983:1437; Baker, van den Bogaerde és Woll 2005:47). Hasonlóan a halló gyermekekhez, a siket gyermekek először az őket körülvevő emberekre, állatokra, tárgyakra, eseményekre vonatkozó jeleket sajátítják el először. Általában 8–11 hónapos kor között négy jelet már használnak a jelnyelvet tanuló gyermekek (Woolfe et al. 2010:329), egyéves korukban már tíz jelet ismernek (Mayberry és Squires 2006:5), 18 hónapos korukig pedig az ismert jeleik száma megközelíti az ötvenet. A gyermek 24 hónapos korától a siket szülők már a mimikát is használják jelentéseket megkülönböztető szerepben, ekkor kezdik elsajátítani a gyerekek a csak siketekre jellemző arcjátékokat (Mayberry és Squires 2006).

A halló, hangzó nyelvi környezetben nevelkedő prelingvális siketek esetében különösen fontos szerepe van a korai jelnyelv-elsajátításnak és jelnyelvhasználati lehetőség biztosításának. Jelenleg azonban – legalábbis a mi régiónkban - többnyire csak az iskolába kerülve találkoznak a jelnyelvek valamelyikével, s kezdik meg a jelnyelv elsajátítását. Ez azt jelenti, hogy fejlődésük korai korszakában egy nyelv (bármely nyelv!) használatához való hozzáférésük korlátozott (Hattyár 2008:10). Egy nemrégen befejezett, a magyarországi siketek jelnyelvhasználatát feldolgozó kutatás (Krezinger 2015) eredményei szerint 63%-ra tehető azok aránya, akikkel édesanyjuk otthon kizárólagosan hangzó nyelven kommunikált.

Ezáltal viszont a siket gyerekeket nem az anyanyelv használatához fűződő jogától, hanem magának a *nyelvnek* a használatához fűződő jogától fosztják meg (Kontra 2009), illetve e jog gyakorlásában korlátozzák. A leglényegesebb kérdés itt a nyelv és gondolkodás viszonyára vonatkozik. Igen nagy a kockázata annak, hogy a siketen született vagy korán siketté vált gyermek úgy éri el az értelemre ébredés életkorát, hogy nem rendelkezik a gondolkodás és kommunikáció egyetlen hatékony eszközével sem (Sacks 2009:4).

A jelnyelv természetes, teljes értékű, tökéletes kommunikációt biztosító nyelv, amely fontos szerepet játszik a siket gyermek kognitív és szociális fejlődésében, segíti a világról szerzett ismeretek elsajátítását. Lehetővé teszi a siket gyermek kapcsolatba lépését a siketek világával (amely a két világ egyike, amihez a gyermek tartozik. A jelnyelv ezen kívül elősegíti a verbális nyelv elsajátítását: annak akár írott, akár hangzó formáját. Jelenkori vizsgálatok igazolják a jelnyelv korai életkorban történő elsajátításának rendkívül jótékony hatását nemcsak a siket, hanem a halló gyerekek értelmi és érzelmi fejlődésére is (Daniels 1995).

A siket gyermek másik nyelve az a nyelv, amit az a halló világ használ, amely a gyermek második világa. Fontos, hogy kommunikáció jöjjön létre akkor is, ha a gyermek olyanokkal kerül kapcsolatba a mindennapi életben, akik nem ismerik a jelnyelvet, ezért a kommunikáció velük csak a verbális nyelven valósulhat meg. A verbális nyelv – főleg annak írott formája – a későbbiek során az ismeretek elsajátításának fontos eszköze (Grosjean 1999). A siket gyermek kétnyelvűsége tehát a kétnyelvűség speciális esete, amely a siket közösség által használt jelnyelvet és a halló közösség által használt verbális nyelvet foglalja magában. Az utóbbit írott és – lehetőség szerint – hangzó formájában is el kell sajátítania. Tehát a siket gyermekek különböző fokon válnak kétnyelvűvé és kétkultúrájúvá.

A siketek kétnyelvűségének két alapvető típusát Grosjean a következőkben jelöli meg: 1. jelnyelv–jelnyelv kétnyelvűség, 2. jelnyelv–hangzó nyelv kétnyelvűség (Grosjean

1982; Bartha 1999). Az első esetben a siketek jelnyelve és egy hangzó nyelv jelelt változata áll a nyelvhasználó rendelkezésére (pl. a magyarországi jelnyelv és a jelelt magyar); a második esetben pedig egy jelnyelv és egy hangzó nyelv beszélt vagy írott formája (pl. a magyarországi jelnyelv és a magyar nyelv) (Grosjean 1982; Bartha 1999). Ez utóbbi nyelvhasználat nemcsak bilingvisnek, de bimodálisnak is minősül, ami ebben az esetben annyit tesz, hogy a két nyelv különböző (akusztikus, illetve vizuális) közvetítő csatornákon keresztül válik érzékelhetővé. Előfordul azonban az is, hogy a nyelvhasználó mindkét nyelvet és egy jelelt nyelvet (tehát például a magyarországi jelnyelvet, a jelelt magyart és a hangzó magyar nyelvet is) rendszeresen használja (Hattyár 2008:50).

Ha a kétnyelvűséget „két vagy több nyelv rendszeres használataként" határozzuk meg, (Grosjean 1982:1), a bikulturalizmust pedig „két eltérő kultúra együttélésének vagy kombinációjának" tekintjük (Grosjean 1982:15), nyilvánvalóvá válik, hogy sok siket személy, valamint a siket szülők halló gyerekeinek tapasztalatai is sok vonatkozásban hasonlítanak az etnikai–nyelvi kisebbségben élő közösségek tagjainak nyelvhasználati tapasztalatához (Parasnis 1997:73). A kétnyelvűség fogalma vonatkozhat egyénekre, csoportokra, közösségekre, akár társadalmakra is, és arra a jelenségre utal, amikor ezek az egyének, közösségek, csoportok hétköznapjaikban szükségszerűen két (vagy több) nyelvet használnak kommunikációjuk során.

Számosan definiálták, értelmezték a kétnyelvűség fogalmát szűkebben vagy bővebben, a kétnyelvű személy nyelvi ismeretei alapján. Skutnabb-Kangas (1984) meghatározása szerint: „Kétnyelvű az a személy, aki egy-vagy többnyelvű közösségben is anyanyelvi szinten képes két, vagy (több) nyelven kommunikálni, a közösség és az egyén által az egyén kommunikatív és kognitív kompetenciájára kirótt szocio-kulturális követelményeknek megfelelően, és aki mindkét (illetve valamennyi) nyelvi csoporttal (és kultúrával) vagy azok részeivel képes azonosulni." Macnamara (1967) felhívja a figyelmet a kétnyelvűség kontinuum jellegére, mert szerinte mindenki kétnyelvűnek tekinthető, aki a második nyelven a négy alapvető nyelvi készség közül (beszéd, hallásértés, írás, olvasás) egyikének birtokában van az első nyelv mellett. Weinreich (1953:1) szerint „a kétnyelvűség két nyelv váltakozó használatát takarja, és az ebben résztvevő személyt kétnyelvűnek nevezzük."

Grosjean (1992:51) holisztikusan közelíti meg a kétnyelvűség fogalmát, a nyelvek használatára és nem a nyelvhasználók nyelvtudás-szintjére helyezve a hangsúlyt. „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életben szükségük van mindkét nyelvre (vagy többre), és ezeket használják is." Kiemeli, hogy a kétnyelvű egyén nem két egynyelvű összessége egyetlen testben. A kétnyelvű beszélőre jellemző a nyelvek közötti munkamegosztás, s így egyes nyelvhasználati színtereken az egyik nyelv lesz domináns, máskor pedig a másik. Ugyanez figyelhető meg a kétnyelvűeknél, amikor a két nyelv között váltanak (Grosjean 1989).

Bloomfield (1993) „valódi" kétnyelvűnek tekinti azokat, akiknél a két nyelv anyanyelvi kontroll alatt van. Ezt a felfogást nevezik „kettős monolingvis" elvnek, azaz a kétnyelvűség egyszerűen két nyelv mechanikus összegződése. Ezzel szemben Diebold (1961) az imént megfogalmazott anyanyelvi tudás ellentéteként a kétnyelvűség minimális meghatározását állítja fel, miszerint a kétnyelvűség „egy második nyelv lehetséges modelljeivel való érintkezése és ezek anyanyelvi környezetben való használata". Ezek szerint az olyan ember is kétnyelvű, aki csupán megérti a második nyelvű kommunikációt, vagy legalábbis annak egy részét.

Azon tudományos eredmények következtében, melyek a siket és a halló családban felnövő siket gyermekek fejlődését vizsgálták, Bartha (2004) az alábbi következtetésekre jutott:

1. „Azok a gyermekek, akiknek a szülei maguk is siketek, születésüktől fogva egy természetes anyanyelvi inputot kapnak, a jelnyelvet. E siket gyerekeknek maximális esélyük van az egészséges nyelvi fejlődésre az iskola előtti időszakban. Ezzel szemben a halló szülők gyerekei ebben az időszakban kevés, nem megfelelő nyelvi *inputot* kapnak, hiszen a hangzó nyelvhez nem férnek hozzá.
2. A manuális kommunikáció nincs negatív hatással a hangzó nyelvi fejlődésre, legyen az a gyermek első vagy második nyelve: a jelnyelv és az orális képzés semmiképpen nem egymást kizáró oktatási formák.
3. A siket gyermekek oktatása a hallókéval azonos minőséget jelenthet, és azonos eredményeket hozhat, ha a gyerekek teljes körűen hozzáférhetnek a jelnyelvhez (is).
4. A siketek, akik a jelnyelv mellett a többségi hangzó nyelv írott és/vagy beszélt változatát használják rendszeresen, éppúgy kétnyelvűnek tekintendők, mint a két vagy több hangzó nyelvet rendszeresen használó halló embertársaik.
5. A megfelelő körültekintéssel kialakított kétnyelvű oktatási programok egy támogató, hozzáadó társadalmi környezetben jótékonyan befolyásolják a siket gyermek kognitív, nyelvi, szocio-emocionális fejlődését, valamint iskolai teljesítményét, hosszabb távon társadalmi integrációs esélyeit."

Turcuş (2007) hasonló konklúziókat fogalmazott meg:

- Azok a siket gyermekek, akik egyidejűleg kerülnek kapcsolatba a jelnyelvvel és a hangzó nyelvvel, ugyanolyan nyelvi fejlődést mutatnak, mint a halló gyerekek a megfelelő életkorban.
- A hallássérült gyermekek jelnyelvi ismerete és használata nem gátolja a beszéd fejlődését és használatát.
- Azok a siket gyermekek, akik kétnyelvű kommunikációban részesülnek, jobb teljesítményt mutatnak nyelvi, tudományos és szociális szempontból, mint azok, akik csak orális nevelésben részesültek.

A Kaliforniai Állami Egyetem hallássérült hallgatói körében végzett kutatás (hierarchikus regressziós modellezés) nyomán megállapítást nyert, hogy a siket közösséggel való azonosulás szignifikáns mértékben hozzájárul a hallgatók pozitívabb önértékeléséhez. Azok a számottevő hallásveszteséggel élő, kétkultúrájú hallgatók, akik egyaránt be tudtak illeszkedni a siketek és a hallók közösségébe, halló társaik átlagánál nagyobb önbecsüléssel rendelkeznek (Jambor és Elliot 2005:63-81).

Azok a siket gyerekek, akik első nyelvként korán elsajátítják a jelnyelvet és korai kétnyelvű oktatásban részesülnek, nem kerülnek sem nyelvi, sem kognitív hátrányba a halló gyermekekhez képest. (Fussellier és Sousa 2003; Mayer és Akamatsu 2000; Wilbur 2001). Ugyanezt a következtetést erősíti meg egy nemrég publikált kutatási tanulmány is (Clark et al. 2016), amely a diákok négy elkülönített csoportjának (diszlexiás halló, diszlexia nélküli halló, a jelnyelvvel korán megismerkedő siket és a jelnyelvvel későn

megismerkedő siket diákok) olvasási készségeinek alakulását vizsgálta 4 eltérő írásrendszerrel rendelkező országban (Amerikai Egyesült Államok, Izrael, Németország, Törökország). A kutatás eredményei a jelnyelvvel korán megismerkedő diákok és a diszlexia nélküli halló diákok között több hasonlóságot mutattak ki, mint a siket és diszlexiás diákok között, ami arra utal, hogy a jelnyelv korai elsajátítása jótékony hatást gyakorol a siket gyermek olvasási készségeinek fejlődésére.

A siketek döntő többsége (90–95%) azonban halló családba születik, így otthon nincs lehetőségük a siket közösség jelnyelvét megismerni, amellyel így leghamarabb a siketek számára létesített óvodába vagy iskolába kerülve találkoznak először, s amelyet gyakran (amennyiben az oktatásban a jelnyelv tannyelvként vagy tantárgyként nincs jelen a kezdetektől) a siket családból származó társaiktól sajátítanak el (Hattyár 2008:51). Ha viszont megfosztják őket annak a lehetőségétől, hogy a jelnyelvet az iskola előtt megismerhessék, és nem támogatják jelnyelvi fejlődésüket az első iskolai években, akkor lemaradási kockázatuk nagymértékben megnövekedik (Daigle és Armand 2004; Mayberry és Lock 2003; Niederberger és Frauenfelder 2005).

Ahol egy családon belül hallássérült gyermek él, és a család többi tagja halló, a szülők kommunikációs alkalmazkodásának megtagadása, illetve az erre való képtelenség negatívan hat a hallássérült gyermek sikeres elsődleges szocializációjára. „Néhány esetben hatékony kapcsolat alakul ki a család és az informális támogatások, a speciális szolgáltatások, az általános támogatások és számos olyan terület (iskola, gyermekgondozás, rekreáció) között, amelyeket már *inkluzív közösségként* definiálhatunk. Ezek az esetek azonban inkább kivételesek, mint általánosak” (Pető és Szabó 2003).

Bár a halló szülők általában attól tartanak, hogy a jelnyelv korai elsajátítása érzelmileg eltávolítaná tőlük gyereküket, valójában az intimitás hiánya a szülő-gyermek kapcsolatban éppen a jelnyelv megtanulásának elmaradása miatt következik be. A siket gyermekeknek autonómiára, autonóm gondolkodásra, stabil identitásra van szükségük, ebből következik a családi intimitás. Ennek pedig nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy rendelkezzenek egy olyan nyelvvel - legyen az jelnyelv, avagy orális nyelv - amelyet biztonsággal uralnak és használnak, és amelyre minden egyéb ráépülhet (Sacks 1990).

A jelnyelvek kétségtelenül rendelkeznek a minden emberi nyelvre jellemző fő tulajdonságokkal, ennek ellenére a tanulási transzfer egy jelnyelv és egy beszélt nyelv között bonyolultabb folyamatot jelent és több új lépést követel meg a gyermektől, mint két beszélt/írott nyelv közötti tanulási transzfer esetében (Cline 1997). A jelnyelvet már jól ismerő siket gyermek orális nyelvelsajátításai nehézségei lényegesen kisebbek, mint azok a problémák, amelyekkel a halló szülők gyermekei szembesülnek (Kampfe és Turecheck 1987). Az ő esetükben lehetséges, hogy több év is eltelik, amíg találkoznak folyékony jelnyelvet használó személlyel, akiktől könnyen és gyorsan elsajátíthatják mindazt, ami szükséges ahhoz, hogy maguk is folyékony jelnyelv-használók legyenek.

A késésnek mélyreható és traumatikus következményei lehetnek a gyermek kommunikációs készségeinek fejlődésére. Ezt erősítik meg egy nemrég közzétett, Törökországban végzett kutatás eredményei is (Ekim és Okacki 2016). A vizsgálat során szülői kérdőív alkalmazásával hat dimenzió mentén hasonlították össze a szülői gondoskodás hatékonyságát 146 siket és 146 halló gyermek esetében. A mérésből kiderült, hogy a siket gyerekek szülői gondoskodását, nevelési gyakorlatát a halló gyermekeket nevelő szülőkhöz viszonyítva jóval kisebb mértékben jellemzik a „melegség” és a

„gyermek önállóságának tisztelete”, miközben sokkal inkább jelen vannak a „kényszerítés” és a „kiszámíthatatlanság” negatív dimenziói.

Kulcstényező lehet e tekintetben a szülők viszonyulása a kommunikáció folyamatához, az, hogy a szülők mennyire értik meg a gyermek kommunikációs szükségleteit és mennyire képesek hasznos válaszokat adni e szükségletekre. Kutatási eredmények igazolják, hogy a siket szülőkhöz képest a halló szülőknek siket gyermekeikhez való viszonyulása több szempontból is problematikus:

- A halló szülők sokkal inkább veszteségként élik meg gyermekük hallássérültségének tényét, és elkeseredéssel reagálnak rá;
- A gyermekükkel folytatott interakcióik során kevésbé használják azokat a pozitív arckifejezéseket, amelyek a halló gyermekek felé használt szelíd hanglejtés vizuális megfelelői;
- A beszélgetés során kevésbé figyelnek arra, hogy gyermekük láthassa kezüket, arcukat és tekintetüket;
- Játék közben kevésbé sikerült fenntartaniuk a gyermek figyelmét (Gregory és Hindley1996; Hindley 1997).

Ahhoz, hogy a kétnyelvűség megvalósulhasson, az ilyen családoknak a gyermek első életéveitől kezdve szakmai segítségre van szükségük (Van der Lem 1987).

NEVELÉSI CÉLRENDSZEREK ÉS GYAKORLATOK

Az oktatási rendszer jelenlegi működési módjába beépülő domináns nevelési értékek arra késztetik a szülőket és tanulókat, hogy versenyezzenek a magas minőségű elit iskolák által meghirdetett helyekért. Azáltal, hogy elfogadják e versenyhelyzetet és a verseny szabályait, a családok lényegében részeseivé válnak az uralkodó kultúra újratermelődési folyamatának, azáltal, hogy bizonyos típusú tudást, bizonyos szakképzettségeket és oktatási-nevelési intézménytípusokat előnyben részesítenek másokkal szemben. Ez a folyamat lényegében a magas társadalmi státus megszerzésére vagy megtartására irányuló törekvést fejezi ki a magas státusú oktatási intézményekbe való bekerülés révén. Ebben az összefüggésben az iskola mobilitási erőforrásként jelenik meg. Ezáltal az iskolaválasztás alapvető fontosságú életrajzi ténnyé válik, amely nagymértékben befolyásolja az egyén eljövendő helyét a hatalom és társadalmi rétegződés viszonyrendszerében (Giddens 1995).

A siket gyerekek számára elérhető oktatási intézmények és szolgáltatások sajátos pozíciót foglalnak el ebben a rendszerben. A preverbálisan siket gyermekek esetében a beszéd kialakulását megelőző fejlődési szakasz jellemzően nagyon hosszú, az orális módszerrel való oktatásuk nehézségei pedig korlátozott teljesítményükben tükröződnek. Számos oktatási mérés, kutatási beszámoló és jelentés tanúskodik a siketek alacsony iskolai teljesítményéről s a tanulmányok végén elért, ugyancsak nem kielégítő beszéd- és olvasási készségről (Johnson et al. 1989). E tanulási nehézségeknek nyelvi, oktatási és kulturális gyökerei vannak (Bartha 2004), amelyek szorosan kapcsolódnak a siket gyermek identitásához.

A siket gyerekek esetében a nevelési alaphelyzet egy lényeges ponton különbözik a halló gyermekek oktatásától. A halló gyermekek esetében az iskola a már elsajátított, már meglévő beszédtudásra, nyelvismeretre építhet. Ha viszont egy gyermek preverbálisan siket, és a családban nincs más siket személy, vagy nem volt lehetősége arra, hogy

másoktól a jelnyelvet elsajátítsa, akkor iskolába kerülésekor valószínűleg csekély nyelvismerettel, orális kommunikációs készségekkel fog rendelkezni. A siket gyermekeket oktató tanárok részéről tehát az elsődleges feladat egy olyan kommunikációs csatorna biztosítása a gyermek számára, amelyen hatékonyan tud érintkezni. E követelmény biztosítása lényegében a siket gyermek taníthatóságának előfeltételét jelenti (Denmark 1999:22).

A siketoktatás fejlődésében jól nyomon követhető az előző fejezetekben vázolt folyamat: a siketséget, mint funkcionális hiányt értelmező szemléletmódtól a jelnyelv és siketkultúra központi szerepére épülő koncepciókig. Egy néhány éve publikált tanulmány szerzői (Munoz-Baell et al. 2008) arra a következtetésre jutottak, hogy a bekövetkező társadalmi-politikai változások és az áttérés a siketség értelmezésének orvosi modelljéről a társadalmi modellre jóval nagyobb mértékben befolyásolják a siket emberek rendelkezésére álló oktatási-nevelési opciókat, mint magát az oktatási rendszeren belül végbemenő átalakulásokat.

Az oktatási opciókkal kapcsolatos érvek és viták szorosan kötődnek a siket emberek identitásához (Crystal 2003:336). A kérdéskör pedagógiai kezelésének partikularitása viszont abból adódik, hogy a siketek számára a jelnyelv elvileg a hangos beszéddel egyenrangú kommunikációs lehetőséget biztosít, mi több, ezzel potenciálisan a fogyatékossági létállapot megszüntetésére, illetve annak a siket közösség kulturális sajátosságában való feloldására biztosít esélyt a jelnyelvet ismerő vagy a jeltolmács-szolgáltatással rendelkező társadalmi közegeken belül.

Ezt a sajátosságot és a benne rejlő nagy lehetőségeket már De'l Epée abbé, a modern siketoktatás alapítója felismerte, aki 1765-ben, Párizsban hozta létre az első intézetet, ahol jelnyelvvel folyt az oktatás. Samuel Heinicke nem sokkal később beszédre alapozott képzést indított el Lipcsében. A kettő ötvözetéből alakult ki, még mindig a 18. század végén a bécsi vegyes módszer, amelyben a szájról olvasás is komoly hangsúlyt kapott. Ezt a módszert alkalmazták a Cházár András által 1802-ben megalapított Váci Királyi Siketnéma Intézetben is. 1890-ben, Milánóban azonban a siketoktatásban résztvevő tanárok konferenciája a hangos beszédre tanítás mellett foglalt állást a jelnyelvvel szemben. Megfogalmazta azt az alaptézist, hogy a hangzó beszéd magasabb rendű, mint a jelelés, s mert - úgymond - a jelelés és a beszéd együttes alkalmazása károsan hat a beszéd és a szájról olvasás elsajátítására és a fogalmak pontos értelmezésére, ezért a siketek oktatásában - a jelnyelvet lehetőleg teljes mértékben kiiktatva - az orális módszert kell alkalmazni (Gordosné 2004b:48).

A legfőbb „hagyományos” érv a jelnyelv használata ellen, hogy kirekeszti a siket embert a hallók közösségéből, megnehezíti kommunikációját a hallókkal és a világgal, és „siketnek”, „másnak” bélyegzi őt (Crystal 2003:336). Nyilvánvaló, hogy ez a koncepció a maga egyoldalúságával összefüggésben áll a fogyatékosságot funkcionális hiányosságként meghatározó felfogással, amely mindenáron a fogyatékosság valamilyen módú – de a dolgok természeténél fogva mindig csak részleges - pótlására, korrekciójára törekszik, eleve kizárva ezzel a teljes értékűség, a tényleges esélyegyenlőségen alapuló társadalmi érvényesülés útját. Baker és Jones (1998:563) szerint „a siketeket nagyon gyakran olyan deficit-típusú oktatásban részesítik, amely a hallók nyelvébe és kultúrájába» meríti alá «őket, ahelyett, hogy a jelnyelvet, mint anyanyelvet használnák.”

Európában egyeduralkodóvá vált az orális módszer, annak ellenére, hogy a siketek egymás között legnagyobb részben a jelnyelvet részesítik előnyben és sok esetben a

jelnyelv a siket gyermekeknek, felnőtteknek az egyetlen, vagy legfontosabb kommunikációs lehetősége. Akkoriban eléggé elterjedt álláspont volt az, hogy a hallássérült gyermekek hangbeszédre való tanításának folyamata teljesen azonos az értelmi neveléssel, vagyis a siket gyermek gondolkodása, fogalomalkotása a hallókéhoz hasonló, a beszéd elsajátítása csupán azt szolgálja, hogy ezeknek hangot tudjon adni. Ezek után több mint száz éven keresztül elhanyagolták a jelnyelv kutatását, a jelnyelvnek, mint kommunikációs lehetőségnek az oktatását. Úgy képeztek siketekkel foglalkozó tanárokat, szurdopedagógusokat, hogy ők sem ismerték a jelnyelvet, vagy jórészt még ma sem ismerik. Sokan önszorgalomból siket tanítványaiktól sajátították/sajátítják el a jelnyelvet.

Az oralizmus (és ennek radikális változata, az auditív–verbális megközelítés) napjainkban elsősorban a beszédet, a beszédhallás-nevelést, a szájról olvasást, illetőleg a hallásfejlesztést tekinti a siketekkel való kommunikáció és a siketoktatás elsődleges eszközeinek. A hallókészülék, illetőleg az olyan új technológiák, mint a hallócsont-beültetés (cochlearis implantatum) segíti a siket gyermekeket „hallani" és beszélni. E módszer értelmében a hangzó nyelv lehet a gyermek személyiségfejlődésének, társadalmi és iskolai sikereinek elsődleges forrása. Csányi érvelése szerint „a siket szülőktől származó gyermekek száma nem túl nagy, a hallássérültek legfeljebb 8%-át érinti. Ezek a szülők is azt akarják, hogy gyermekük meg tanuljon beszélni. […] A többséget alkotó halló szülőknek is legtermészetesebb igénye és joga, hogy a fiatal korban hallássérültnek diagnosztizált gyermekük, ha rosszabbul is hall, de legalább sajátítsa el a család, a lakóközösség nyelvét, és tanuljon meg a hallókészüléke segítségével hallani is" (Csányi 1995:107).

A klasszikus oralista gyakorlat nem zárja ki, sőt támogatja az olyan vizuális inputot, mint a szájról olvasás, a gesztusok vagy a mimika. A szájról olvasás szerepének vonatkozásában Mole és munkatársai (2008) felhívják a figyelmet arra, hogy sok olyan szó van, melyek a kiejtés alapján különböznek, de nem lehet őket a szájról olvasási kép alapján megkülönböztetni. Itt jelenthet nagy segítséget jelent a szövegkörnyezet, az arckifejezések és gesztusok, valamint a hallásmaradvány esetleges használata. A szájról olvasás segítségével történő megértés azért is jelent nehézkesebb kommunikációs formát, mivel lényegesen több erőfeszítésébe kerül a hallássérült személynek a halló személy hangzó-beszéd megértéséhez viszonyítva. (Perlusz 2oo6).

Az auditív–verbális megközelítés, mint egyénre szabott korai fejlesztő módszer ezzel szemben kizárólag auditív stimulusokat enged meg, a hallásfunkciók kiépítése érdekében elutasítva minden vizuálisan közvetített nyelvi ingert. Eszerint a jelnyelv használata hátráltatja a helyes artikuláció és a szájról olvasás megtanulását, ezért az oralista tanárok a jelnyelvet nem alkalmazzák, esetenként tiltják (Kontra 2009). Ez a felfogás a jelnyelvnek csakis ott és akkor szán szerepet, „amikor egy gyermeknek szüksége van rá ahhoz, hogy a tananyagot jobban el tudja sajátítani, ha másképpen nem tud az órán megfelelően kommunikálni, ha alkalmazása egyértelműen szerepet játszik abban, hogy egy adott tanuló optimálisan fejlődjék" (Csányi 1995:105).

Az oralista álláspont mérsékeltebb képviselői másrészt hajlanak arra, hogy elismerjék: „a súlyos hallássérültek nem alkotnak egyetlen homogén csoportot, sem a hallásnevelés lehetséges eredményei, sem a beszéd-nyelv elsajátítása szempontjából. Igenis vannak közöttük olyanok, akikről a pedagógiai munka során kiderül, hogy különböző okok miatt nem az ő igazi világuk az orális kommunikáció, látszik rajtuk, *hogy más segítségre is szükségük van.* E gyermekek azok, akiknél feltétlenül mérlegelni kell, melyek a lehetőségek, amelyek révén megkönnyíthetjük az információk felvételét.

Nincsenek kevesen, becslés szerint a súlyos hallássérültek kb. 25-30 %-át teszik ki. Ezekben az esetekben sem csak egyetlen út kínálkozik. Rendelkezésre áll a fokozott grafikus út, az ujj-abc és természetesen a jelnyelv" (Csányi 1995:113).

Az oralista oktatás – megfogalmazott céljait tekintve – vitathatatlanul a siket gyermekek fejlődését, társadalmi integrációját kívánja minél inkább elősegíteni. Társadalmi célja az, hogy a siket gyermeket minél hasonlóbbá tegye a „normál" hallású gyermekekhez, a közvetlen oktatási cél pedig a minél jobb készségek kialakítása a hangzó többségi nyelv beszélt/írott változatában. Ez a módszer viszont csak azon siket gyermekek esetében jelenthet mérhető eredményeket, akik a beszédhangok észleléséhez elégséges hallásmaradvánnyal rendelkeznek, akik állapotát igen korán regisztrálták, illetőleg akiknek a szülei képesek akár napi rendszerességgel is részt venni a gyermek oktatásában–fejlesztésében. Számukra is jelentős azonban a jelnyelv szerepe és potenciális tanulási eszköz-funkciója.

Az oralizmus felfogásával szemben a leggyakrabban megfogalmazott fenntartás, hogy módszerei gyakran sikertelenek, s emiatt a siket ember nem tudja legyőzni a halló társadalomban kialakuló izoláltságát (Crystal 2003:336). A másik fontos érv a korai nyelvelsajátítás fontosságát hangsúlyozza, rámutatva arra, hogy a jelnyelvhez való korai hozzáférés hiánya miatt a peremre szorító oktatás hatására nem alakul ki megfelelően a siket gyermekek absztrakt gondolkodása és nyelvtudása (Szabó 2003:6). Az oralizmust középpontba állító nevelési szemléletmód első kritikáját brit és amerikai pszichológusok fogalmazták meg, akik rámutattak a siket gyermekek iskolai előmenetelének alacsony szintjére, „nyelvi elszegényedésére" (Conrad 1979), „hiányos" pszichológiai és érzelmi működésére (Levine 1981). Lane e jelenségek legfőbb okát a jelnyelv oktatási rendszeren belüli marginalizálásában, „elnyomásában" látja, ami káros nevelési hatásai mellett a siket személyek emberi jogait is sérti. Annál is inkább, mivel meggyőző történelmi érvek támasztják alá, hogy a jelnyelv és nem a beszélt nyelv volt a siket emberek „bennszülött" nyelve (Lane 1984; Lane et al. 1996).

„A jelnyelv mívelése a siketnéma-intézeti tanárképzőnek *a legelemibb kötelessége. a legszakszerűbb tárgya* és a nevelő szempontjából *nélkülözhetetlenül szükséges eszköze*" – írja Bárczi (1919:71, idézi Gordosné 2004b:55). Majd hosszas indoklás után így folytatja: „a siketnémák tanárának nem szabad megelégednie e téren azzal a régi kifogással és nem szabad a jelbeszédet elutasítani azzal, hogy a siketnémák sokkal butábbak és műveletlenebbek maradnak, semhogy helyesen tudnák megítélni a hangos beszéd értékét. Az ilyen érvelés az erőszak jellegét hordja magán, s a tudományos erőtlenség jele. Az ok, amiért a jelbeszédet sokan elvetik, abban rejlik, hogy csak a hangos beszédet tartják beszédnek, mivel az emberiség főtömege ezt használja, s ezért az összehasonlítás mérlege az akusztikai beszéd javára billen. Az ily megítélésnél az a nagy hiba történik, hogy a siketnémáról egészen megfeledkeznek, és hogy a hangos beszéd célszerűségét physiológiai szempontból a siketnémára is alkalmazzák. Nem gondolnak arra, hogy ha a siketnéma megtanulja a szájról leolvasást, akkor tulajdonképpen egy nehéz és mesterkélt jelbeszédet tanítottak meg neki, mert hiszen számára a hang nem jelent beszédanyagot."

Mindkét megközelítésen belül vannak különböző álláspontok, kialakulnak viták. Az oralista irányzaton belül eltérőek a vélemények arról, hogy a gyerekeknek tanított nyelv természetes társalgás vagy leegyszerűsített nyelvi kifejezésmód legyen. A manuális felfogáson belül az egyik álláspont azt támogatja, hogy először a hangos beszéd által nem befolyásolt tiszta jelnyelv elsajátítására kerüljön sor, mások viszont úgy gondolják, hogy ez a megközelítés csak a siket szülők gyermekeinél célszerű, a halló szülők gyerekeinél a

beszélt nyelvet és a jelnyelvet kezdettől fogva párhuzamosan tanítani kell. Sokan vannak olyanok is, akik több szempontú megközelítést, vagyis a beszéd és valamilyen jelnyelv szimultán használatát javasolják (Crystal 2003:336).

A teljes kommunikáció a siketek megértésének komplex kommunikációs rendszere, illetve filozófiai megjelölés, olyan megközelítés, amely az összes felhasználásra alkalmas auditív, orális és manuális kommunikációs eszköz bevetését igényli a siketek és hallók értekezése során. Ez a kommunikációs-csomag lefedi az összes kommunikációs módszert, azaz a mimikai-gesztikuláló beszédet, a pantomimot, a tag-jelnyelvet, az orális és daktil nyelvet, a leolvasást, a hallás általi felfogást, az elektroakusztikus berendezések használatát és a számítástechnikát. A totális kommunikáció fogalma és maga az eljárás a 60-as évek végén, a 70-es évek elején jelent meg először az USA-ban, majd innen fokozatosan került át Európába *(Csányi 1993).*

Későbbi vizsgálatok ellentmondásos eredményekhez vezettek e módszer hatékonyságát illetően. *Marmor* és *Pettito* (1979) rávilágítottak arra, hogy hogy a kiválóan jelelő tanárok is csak az idő 5 %-ában képesek a hangos beszédet a jellel teljes szinkronban közvetíteni. Más szerzők azt mutatták ki, hogy a két nyelv egyidejű használata, valójában valamennyi területet negatívan érinti: a jelnyelvet *(Bornstein et al. 1980),* a beszédet, a kiejtést és/vagy a nyelvet *(Cokely és Baker 1980).* Schick (2003) úgy látja, hogy a gyerekeknek komoly nehézséget jelent a vizuálisan prezentált angol nyelvtani szerkezetek bizonyos aspektusainak elsajátítása, aminek legfőbb oka az, hogy a hangzó nyelvek vizuális reprezentációja inkonzisztens a vizuális nyelvek, azaz jelnyelvek működésével.

Bertin (2007) kognitív lehetetlenségnek tartja két különböző nyelvi rendszer egyidejű használatát. Ugyanakkor a tanároknak sem könnyű elsajátítani az egyidejű beszélés és jelelés kívánt szintjét. Valószínűleg a várakozásoknak egyik területen sem igazán megfelelő eredmények késztették ugyancsak az USA jelnyelvi irányultságú szakembereit, hogy búcsút mondjanak a totális kommunikációnak, mint „öszvér megoldásnak", mely egyik nyelv fejlődését sem segíti igazán elő, s meghirdessék a bilingualizmust" (Csányi 1995:109-110).

Az 1980-as években az USA-ból kiinduló új manuális irányzat, a *bilingualizmus* elkötelezett hívei szerint a siket kisgyermek anyanyelve a jelnyelv. A jelnyelv - szintén kizárólag a korai életkorban lehetséges - tökéletes elsajátítását követően, 7 éves kor után *második nyelvként,* és elsősorban *írásos alakban* kell/szabad az adott ország/nemzet nyelvét megtanítani a siket gyermeknek (Gordosné 2004b:49). Szabó (2003:56) érvelése szerint a nemzeti nyelv „második nyelv" státusa egyáltalán nem befolyásolja negatívan a siket gyerekek hangzó nyelvhasználati kompetenciáit, ellenkezőleg kedvező hatást gyakorol a hangzó nyelv elsajátításának folyamatára:

„Ha a környezetből származó auditív input nem jut el az agyi feldolgozásig, akkor abból nem épülhet ki anyanyelvi kompetencia; ellenben a vizuális csatornán közvetített természetes nyelvi input teljes értékű rendszerként jelenik meg a siket kisgyermekeknél, sőt siket szülök halló gyermekeinél is. [...] A siket gyermekek és felnőttek a hangokról közvetlen tapasztalatokat szinte egyáltalán nem, vagy csupán nagyon minimális mértékben szerezhetnek, ezért a hangzó nyelvnek elsősorban az írott modalitását tanítják meg a gyermekeknek. Az akusztikummal kapcsolatos mozzanatokat csupán alapszinten ismertetik meg velük, s a minimális követelményeken túl csak azokkal próbálnak meg továbblépni, akik ezek iránt a készségek iránt az átlagosnál tehetségesebbnek vagy érdeklődőbbnek mutatkoznak. Az ehhez a felfogáshoz sorolható legtöbb modern

intézmény már nem erőlteti ezt az „anyanyelvügyet", sőt gyakran alkalmazzák az idegennyelv-oktatási módszereket is a siketek esetében, gyakran a jelnyelvet használva a magyarázatokhoz, s ez által sokkal tudatosabbá képesek nevelni tanítványaik hangzónyelv-használatát."

A fokozatos szemléletváltást és nyitást az inkluzív megoldások felé jól tükrözi az angol siketoktatás egyik reprezentatív intézményének jelenkori fejlődéstörténete. A Derby-ben található Royal School for the Deaf több száz éves történetének nagyobbik része során az orális módszert alkalmazta, bár nem tiltotta a diákok egymás közti jelelését. Azonban az 1980-as évek végén váltottak és az iskola hivatalos politikája a totális kommunikáció lett. Egy pár év után azonban továbbléptek és a kétnyelvű oktatás bevezetése mellett döntöttek (Silvester 1998).

A hallássérült oktatás mai *intézményrendszerét* - országonkénti összehasonlításban vizsgálva - nagyfokú diverzitás jellemzi, amely egyrészt a nevelési rendszer hagyományaiban megmutatkozó különbségekkel, másrészt a pedagógiai reformfolyamat előrehaladásának eltérő mértékével, valamint a reformelképzelések milyensége és megvalósítási üteme vonatkozásában fennálló sokféleséggel magyarázhatók. A siketoktatás mikéntje országonként nagy változatosságot mutat és mindeddig viszonylag kevés kutatás készült ennek okairól. Kétségtelen azonban, hogy napjaink egyre inkább globalizálódó világában transznacionális perspektívára van szükség a különbféle országos és helyi sajátosságokhoz leghatékonyabban alkalmazkodó oktatási módszerek azonosítása érdekében.

Marschark és munkatársai (2002) hangsúlyozzák, hogy nincs egyetlen olyan oktatási program sem, amely minden siket gyermek számára megfelelne: ami az egyik gyermeknek jó, nem feltétlenül válik be egy másiknál. A siket közösségek heterogenitása, a hallássérült gyermekek oktatási és társadalmi tapasztalatainak sokszínűsége, és az oktatási nyelvhasználattal kapcsolatos eltérő filozófiai perspektívák hozzájárultak az oktatók körében jelentkező nézetkülönbségekhez. Jelenleg nem beszélhetünk olyan egységes felfogásról a siket gyerek nevelési szükségleteivel kapcsolatban, amely kielégítené mindenki igényeit. Ilyenre azonban korunk folytonosan pluralizálódó társadalmában bizonyára nincs is szükségünk (Parasnis 1997).

A szakirodalomban megjelenő különböző tipológiák általában 7-9 hallássérült típust különböztetnek meg a hallássérültek által használt/preferált kommunikációs módozatok alapján. A különálló típusok léte az oktatási rendszer szintjén is feltételezi a rugalmas alkalmazkodást, a „testre szabott" oktatási módszerek bevetését. Ennek hiánya, az oktatási rendszer és módszertani megközelítések merevsége, a hallássérültek homogén entitásként való kezelése, az uniformizáló nevelési gyakorlatok dominanciája a befogadó oktatási környezet kialakításának alapvető akadályát képezi. E helyzet fenntartásában gyakran maguk az érintett speciális iskolák vezetői is érdekeltek, akik az intézmény fennmaradása, a diáklétszámhoz kötött normatív állami támogatás védelmében igyekeznek magukhoz „vonzani" lehetőleg minden hallássérült tanulót, azokat is, akik az integrált oktatásban – kommunikációs képességeiknek köszönhetően – sikeresen helytállhatnának.

A kétnyelvű oktatás alkalmazása terén az Amerikai Egyesült Államok mellett leginkább Svédország és Dánia gyakorlatát tekinthetjük példaértékűnek. Ezek a gyakorlatok a siketséget forrásként, kiinduló állapotként, nem elsődlegesen problémaként kezelik: vallják, hogy az oktatásnak arra kell összpontosítania, amivel rendelkezik a siket gyermek, és amire képes. Fontos lenne viszont megtudni, hogy melyik az a kombinált

rendszer, melynek révén a diákok nemcsak a jelnyelvet tanulják meg, de szájról olvasni és beszélni is ugyanolyan jól megtanulnak. Ez a módszer talán keresztülvihető, ha az oktatás számol azzal, hogy a fejlődés különböző szakaszaiban mely képességek fejleszthetőek a legjobban. A teljesen siket emberek nem mutatnak semmilyen velük született hajlamot a beszédre, másfelől viszont azonnali és erőteljes hajlamot nyilvánítanak a jelnyelv irányában, ami számukra vizuális nyelvként teljesen elérhető (Sacks 2009:41).

A jelenkori társadalom fokozatosan mozdul el annak irányába, hogy elismerje: a jelnyelv használata nélkülözhetetlen a siket emberek számára. A társadalmi viszonyulásmódokat illetően is fejlődés látható. Lassan eltűnik a jelnyelvet használó siket emberről, mint bizarrul viselkedő „fogyatékos" személyről alkotott korábbi kép. Az Egyesült Államokban jól érzékelhető közpolitikai törekvés van arra, hogy felismerjék a siketek igényeit: tolmácsokat biztosítanak az egyetemi előadásokon, helyi kormányüléseken vagy televíziós műsoroknál (Crystal 2003:339).

1981-ben a Svéd Parlament elfogadott egy olyan törvényt, amely a siket gyermekek oktatásában a svéd hangzó nyelv és jelnyelv elsajátítását egyaránt támogatja és az írás-olvasási készségekre helyezi a hangsúlyt (Gibson et al. 1997). 1983-ban a Svéd Nemzeti Tanterv előírta, hogy a siketek iskoláiban biztosítani kell a gyermekek kétnyelvű fejlődését a svéd jelnyelven és a svéd hangzó nyelven (főként annak írott változatában). A svéd modellben a kétnyelvűséget a jelnyelv és a hangzó nyelv írott változatának elsajátítása jelenti. A siketek a svéd jelnyelvet a közvetlen kapcsolatlétesítésben, a svéd orális nyelvet csak közvetett vagy írott kommunikációban használják (Olsson 1998). Az eddigi svédországi kutatások egyértelműen alátámasztják, hogy a bilingvális oktatási programokat elvégző siket diákok sokkal jobb felkészültséggel fejezik be az iskolát, mint azok, akiket az orális módszerrel oktatattak. A diákok olvasási és íráskészsége, de általános tanulmányi teljesítménye is eléri halló társaik szintjét (Svartholm 1996, idézi Gibson et al. 1997). Salander és Svedenfors (1993, idézi Svartholm 1998) hallók számára készült olvasási teszt nyomán megállapították, hogy kilenc végzős tanuló közül egy teljesítménye volt enyhén átlag alatti (hallók teljesítményéhez képest), öt diák teljesítménye átlagos volt, míg három tanuló átlagon felül eredményt ért el.

Egy 1996-ban Horvátországban végzett kutatás kimutatta, hogy a korai jelnyelvi fejlesztés és a kétnyelvű nevelés hiánya következtében a halló szülők siket gyermekei jóval gyengébb előrehaladást értek el az írás-olvasás elsajátításában a siket szülők siket gyermekeinél. Azok a siket gyerekek, akik szüleiktől kora gyermekkorukban megtanulták a jelnyelvet, nemcsak a társadalmi alkalmazkodási készségeikben fejlődtek jobban a jelnyelvvel csak később megismerkedő kortársaiknál, hanem tanulási teljesítményük is számottevően magasabb volt (Pribanic 1996).

Egy 2011-ben készült kutatási tanulmány SWOT analízis segítségével vizsgálta a spanyolországi siket tanulók oktatásában használt kétnyelvű nevelési gyakorlatát. Az elemzésben 17 oktatási szakember (8 siket, 9 halló) vett részt, az ország különböző részéről, olyan iskolák képviseletében, amelyeknek úttörő jellegű kezdeményezéseik voltak a siketek oktatása terén. A legfontosabb erősségként a tanulmány a pedagógusok és minden érintett nevelési tényező elkötelezett, aktív részvételét emelte ki, a fő hiányosságot viszont abban látta, hogy a siket gyermekek oktatási- kommunikációs környezete még mindig nem teljesen akadálymentesített. Lehetőségeket kínál az a tény, hogy a kétnyelvű inkluzív iskoláról alkotott felfogás mind nagyobb támogatottságot élvez a regionális tanfelügyelőségek körében, valamint az, hogy a szülők álláspontja és a társadalmi

közfelfogás is mindinkább ebbe az irányba mozdul el. Komoly hátráltató tényező azonban, hogy a jelnyelv még mindig nem kapott hivatalos elismerést (Munoz-Baell 2011).

Magyarországon a szegregált oktatási intézményekben már elmúlt az orális oktatási módszer egyeduralma, ugyanakkor nem hódított még teret sem a jelnyelvi, sem a bilingvális oktatás. Az integrált oktatási intézményekben főként nagyothalló és hallásmaradványos siket tanulók tanulnak, leginkább az orális módszerre támaszkodva. A jelnyelv alkalmazása a 2009-es Jelnyelvtörvénynek[5] köszönhetően a siketek oktatásában is egyre több helyen jelenik meg, bár a folyamatot nehezíti, hogy magyar jelnyelvet emelt szinten használni képes és a jelnyelv használatával tanítani tudó tanárok száma még mindig kevés (Csuhai et al. 2009) Egy friss kutatás eredményei szerint a megkérdezett siketek közel kétharmada azt nyilatkozta, hogy az iskolában nem kapott segítséget jelnyelven akkor sem, ha valamit nem értett, pedig több mint 50%-uk számára ez a legkönnyebb kommunikációs mód (Krezinger 2015).

A 2009-es jelnyelvi törvény - Kósa Ádám európai parlamenti képviselő megfogalmazása szerint - „nem mint meggyógyítandó emberekre tekint a siketekre és nagyothallókra, hanem mint olyan személyekre, akik rendelkeznek értékekkel és készségekkel, és ezeket kívánja segíteni." (JelEsély 2014). A törvény - több más jogszabály módosítása mellett - a hallássérült gyerekek oktatás-neveléséről külön szakaszban rendelkezik. A siket gyermekek részére 2017. szeptember 1.-től kötelezővé válik a magyar jelnyelv oktatása a számukra létrehozott speciális iskolákban, míg az integráltan tanuló hallássérült gyerekek számára választhatóvá válik már akkor is, ha azt csak egyetlen gyermek szülője kérelmezi. Ugyancsak ettől az időponttól kezdve kell megszervezni a siket gyerekek iskoláiban a kétnyelvű oktatást az ezt választó gyerek(ek) részére (Lakos 2011:6). Ennek módszertanát az MTA Többnyelvűségi Kutatóközpontja által vezetett JelEsély projekt keretében zajló kutatások alapozzák meg.

A más országbeli tapasztalatok alapján számítani lehet rá, hogy ez az intézkedés a siket fiatalok tudásszintjének jelentős emelkedését fogja eredményezni (Bodnár 2013:32). Magyarországi kutatások eredményei (Csizér, Piniel és Kontráné 2015; Kontra, Csizér, Piniel 2015) egyértelműen arra mutattak rá, hogy bár jelenleg a siket tanulók idegennyelv-oktatása ugyanolyan módszertani megközelítések alapján zajlik, mint a halló tanulóké, a siketek sikeres idegennyelv-tanulásában potenciálisan jelentős szerepe lehet a jelnyelv használatának. A lehetőség tehát adott, hogy a patológiai szemléletet a kulturális-inkluzív szemléletmód váltsa fel, és a pedagógiai értelmezésekben hangsúlyosan helyet kapjanak az iskola kultúraközvetítő és nyelvoktató funkcióihoz illeszkedő kulturális és nyelvi megközelítések is.

A "funkcionális hiány" értelmezési modellből kiinduló oralista gyakorlat és a kétnyelvűséget, a jelnyelv szerepét hangsúlyozó kulturális fogantatású inkluzív felfogás a siket gyermekek iskoláztatásának *szervezési formája*, és ebből is következően az *esélyek egyenlőségének értelmezése* terén is eltér egymástól. A jelnyelv oktatási folyamatba történő bevezetésének hívei inkább a szegregált, a siket személyek sajátos nyelvi, kulturális és oktatási-nevelési szükségleteinek megfelelő megoldásokat preferálják, az esélyegyenlőséget pedig nem a halló társadalom nyelvéhez és kultúrájához való egyoldalú

[5] A törvény megfogalmazása szerint „a Magyar Köztársaság a magyar jelnyelvet önálló, természetes nyelvnek ismeri el. Magyarország védi a magyar jelnyelvet mint a magyar kultúra részét." A hallássérült embereknek joguk van ahhoz, hogy önmaguk válasszák meg saját kommunikációjuk módszerét, valamint azt, hogy e jog gyakorlásának lehetőségét biztosítani kell számukra. A közoktatásban, a gyógypedagógiai intézményekben a magyar jelnyelv oktatását meg kell szervezni, ha legalább 5 szülő (gyám) írásban kéri azt (Zalabai 2009:54).

alkalmazkodásban, hanem a siketkultúra és a jelnyelv hivatalos elismerésében, szabad gyakorlásában, identitásuk megőrzéséhez, közösségeik működéséhez a társadalom részéről a jelnyelv használatából következő minden feltétel biztosításában látják (Gordosné 2004b: 49-50).

Ezzel szemben a modern oralisták a beszédfejlesztésen és egyoldalú nyelvi-kulturális hasonuláson alapuló, integrált iskoláztatás elkötelezett hívei. A lefelé nivelláló hallássérült-iskolákba való betagolódástól kivételes módon megszabadult, vagy különleges tehetségük miatt onnan „normál" iskolába irányított tanulók azonban a *mainstream* oktatási környezetben sok esetben nem kapnak kielégítő szakmai segítséget, s ez tanulási teljesítményükben is tükröződik. Amennyiben mégis helytállnak, az jórészt a spontán integrációnak, esetleg a pedagógusok informális – az oktatási program és az uniformizáló jellegű oktatási módszerek előírásaitól független, sőt annak ellentmondó – egyénre szabott differenciáló megközelítésmódon alapuló segítségének köszönhető.

Egy amerikai kutatás szerint az iskolából kimaradó hallássérült gyermekek aránya a bentlakásos rendszerben működő speciális iskolákban a legalacsonyabb, 17-23 százalék között alakul. A halló osztályokba integrált tanulók körében a kimaradók aránya 37 százalék. A halló iskolákba betagolt, de külön osztályokban tanuló diákok 54 százaléka nem fejezi be iskolai tanulmányait (Lane 1996, idézi Kiss 2014). A jelnyelv oktatási folyamatban betöltendő fontos szerepe mellett érvelő Bartha (2004) szerint, mivel a siket gyermekek optimális nyelvi fejlődéséhez (is) elengedhetetlen az interaktív kommunikáció az iskolai órák során, a kétnyelvű programok nagyobb hatékonysággal valósíthatók meg elkülönült oktatási környezetben.

Az utóbbi évtizedekben az integrált, majd az inkluzív modellnek megfelelő oktatás elveire alapozott reformintézkedések nyomán, jelentős - de országonként nagymértékben eltérő mértékű - fejlődés valósult meg a *mainstream* oktatásba bekapcsolódó hallássérült tanulók számának növekedése, az oktatási rendszer átjárhatósága, nyitottsága, valamint a hallássérült tanulók rendelkezésére bocsátott sajátos szolgáltatások tekintetében. Azokban az országokban, ahol az oktatási inklúzió folyamata előrehaladott, a speciális és a *mainstream* oktatás komplementárisan működnek, átjárhatóak és választási lehetőséget kínálnak a hallássérült tanulók, illetve szüleik számára. Ezáltal is érvényesül a *„hálózati" szemléletmód*, amely a nevelési környezet kulcsszereplőit, szolgáltatásait és intézményeit a maguk egységében és kölcsönhatásában fogja fel és veszi tekintetbe.

Az elmúlt két évtizedben ugyanakkor igen érdekes oktatási tapasztalatok halmozódtak fel olyan kétnyelvű osztályokban, ahol halló és siket gyerekek egyszerre, közös osztályteremben jelnyelven és beszélt nyelven egyaránt megismerkedhetnek a tananyaggal, s ezzel párhuzamosan kölcsönhatásba kerülnek egymás kultúrájával, hasonlóságával és különbözőségével is. Chiri és Lerda (1998) olyan kísérleti programról számolnak be egy olasz óvodában (3-5 éves gyerekek körében), ahol siket és halló gyerekek együtt vesznek részt foglalkozásokon, siket és halló tanárok közös irányításával a hangzó olasz nyelvet és az olasz jelnyelvet együttes használatára építve. A halló és siket gyerekek (korosztályonként) együtt vannak a tanulmányi és a kötetlen (szabad játék) foglalkozások során is. A foglalkozás elején a siket és a halló tanár bemutatja a témát (jelnyelven, illetve nyelvén), majd a csoportot szétválasztják, és a siket gyerekekkel a siket tanár foglalkozik, a halló gyerekekkel pedig a halló tanár. A foglalkozás befejező részében a gyerekek újra közösen dolgoznak, rajzban, írásban, és dramatizálással mutatják be a tanultakat.

Egy friss, Dániában végzett kutatás (Dammeyer és Marschark 2016) eredményei szerint az általuk megvizsgált bilingvális-bikulturális (bilingual-bicultural) program nem eredményezi a halló és siket gyerekek közötti tanulási szintkülönbség csökkenését. Egy másik, hasonló jellegű, Hong Kongban végzett vizsgálat (Tang és Yiu 2016) viszont arra a következtetésre jut, hogy a bikulturális tanulási térre jellemző „kettős nyelvi merítkezés", a siket és halló tanulók közötti kommunikációs kölcsönhatások olyan gazdag nyelvi környezetet hoznak létre, amely jótékony hatással van a siket tanulók nyelvi fejlődésére és tanulási eredményességégére. Ezeken az egymásnak részben ellentmondó következtetéseken túllépve, mindenképpen vitathatatlan értéke és pedagógiai többlete a bilinguális-bikulturális programoknak, hogy keretükben a gyermekek a helyi siket és a halló közösség nyelvét egyaránt elsajátíthatják, megtapasztalhatják a kölcsönhatás szociokulturális aspektusait (Marschark et al. 2002), a nyelvi és kulturális pluralizmus értékét a társadalomban (Pickersgill és Gregory 1998, idézi Marschark et al. 2002).

Mivel a hallássérült gyermekek vizuális igényei a halló gyerekekéhez viszonyítva sokkal nagyobbak, a vizualitás központi szerepe a siket tanulók ismeretelsajátítása során nem gyengeség, hanem ellenkezőleg, olyan előnyként is felfogható, amely nemcsak a siket, hanem a halló tanulók számára is többletet hozhat (Parasnis 1997:75). A siketoktatás kulturális megközelítésmódja a jelnyelvet a siket emberek legtermészetesebb nyelvi kifejezési módozatának tekinti, amely minden cél érdekében és minden körülmények között hatékony kommunikációs eszközt jelent számukra (Pribanic 1996). A jelnyelv megtanulása a halló gyermekek számára is fontos szempont a másság pozitív értékelésében, valamint abban, hogy a jelnyelvet elsődleges kommunikációs eszközként használó társaikkal kapcsolatot építsenek.

Amikor a pedagógus vagy a jeltolmács jelnyelvet használ az osztályban, ezáltal felhívja a halló tanulók figyelmét siket társaik kulturális sajátosságaira, a kulturális és nyelvi sokszínűségre, s ily módon hasznos tanulási tapasztalatot nyújt valamennyi tanuló számára (Parasnis 1997:75). A jelnyelvhasználat rávezeti a gyermekeket arra, hogy a kommunikáció különböző módozatainak ismerete értékes tudást jelent. Ugyanakkor segíti őket abban is, hogy felfedezzék a különböző kultúrák gazdagságát és egyenértékűségét (Brereton 2008: 316). Ezáltal a jelnyelv használata különféle típusú (halló, siket gyerekekből álló vagy vegyes összetételű) osztályokban a tanulói részvétel útjában álló akadályok lebontásának rendkívül hatékony eszközét képezi (Brereton 2008:322; Gregory et al. 2004:17).

NYELVELSAJÁTÍTÁS ÉS OKTATÁS KISEBBSÉGI HELYZETBEN

A nemzeti többséghez tartozó siketek szélesebb társadalmi környezeten belüli kulturális marginalitása a siketség társadalmi létállapotából, a siket kultúrához tartozásukból és a többségi társadalom fogyatékosságukkal kapcsolatos viszonyulásmódjaiból fakad, nincs nemzeti-etnikai vonatkozása. Ezzel szemben a nemzeti kisebbséghez tartozó siket személyeknél *egyszerre* áll fenn a fogyatékosságukkal kapcsolatos, a siket kultúrához tartozásukkal összefüggő, valamint az etnikai-nemzeti kisebbségi státusból adódó hátrányos helyzet.

A siket közösségen belül a nemzeti-etnikai többséghez tartozó siketek nyelvileg domináns pozícióban vannak a nemzeti-etnikai kisebbséghez tartozó siketekhez viszonyítva, ami abban fejeződik ki, hogy az etnikailag vegyes siket közösségen belül a többségi etnikum számára az (esetenként orális nemzeti nyelvi artikulációval kísért) nemzeti jelnyelvük jelenti a kommunikáció elfogadott és gyakorlott módját, az etnikai kisebbséghez tartozó siketeknek ehhez kell alkalmazkodniuk.

A siket kultúrához és az etnikai-nemzeti kisebbségi közösséghez egyaránt tartozó személyek etnikai-anyanyelvi és jelnyelvi identitásának megélési lehetőségei azokban az esetekben is csorbulnak, amikor az etnikai-nemzeti anyanyelvhez és/vagy a jelnyelv nemzeti formájának elsajátításához/fejlesztéséhez kötődő oktatási/képzési lehetőségek hiányosak a nemzeti többséghez tartozó siketek hasonló jellegű esélyeihez viszonyítva, a kisebbségi nyelve (ken) történő oktatási-képzési szolgáltatásokhoz való hozzáférés nem lehetséges, korlátozott vagy akadályokba ütközik.

Kisebbségi etnikai-nyelvi környezetben a siket gyermekek nyelvelsajátítási és nyelvhasználati hátrányai halmozottan jelentkeznek. Kutatási eredmények szerint az etnikai-nyelvi kisebbséghez tartozó családokban felnövő siket gyerekeknél a nyelvi kommunikációs lehetőségek hiánya egyaránt akadályozza a befogadó többségi társadalom kommunikációs hálójába való teljes értékű bekapcsolódásukat, valamint annak lehetőségét, hogy hozzáférést nyerjenek származási családjaik nyelvéhez és sajátos kulturális hagyományaihoz (Atkin et al 2002). A nyelvi hozzáférés-hiánynak hosszú távú negatív következményei vannak az érintett személyek számára, különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy a közös nyelv birtoklása sokkal több, mint pusztán kommunikációs eszköz: lényegében a közös identitás és etnikai családi kulturális örökség birtokbavételét jelenti (Anderson 1983).

A származási családi és a befogadó társadalmi környezetükkel egyaránt hiányos kommunikációra képes kisebbségi siket fiatalok önazonosságtudatát mélyen aláássa az, ha nem tudnak teljes értékű kommunikációs partnerként bekapcsolódni származási családjaik életébe és nincs lehetőségük baráti kapcsolatokat kialakítani a környezetükben élő halló fiatalokkal sem. Az integrációs nevelési környezetbe kerülő siket gyerekek esetében súlyosbító tényezőként hat az a tény, hogy nem kerülhetnek kapcsolatba saját siket kortársaikkal, nem sajátíthatják el a siket-kultúrát, miközben a saját családjuktól és a *mainstream* társadalmi környezettől őket elválasztó kommunikációs akadályok minden erőfeszítés ellenére is az esetek nagy többségében leküzdhetetlenek maradnak. Az etnikai kisebbség tagjaként és egyben siketként életüket berendezve naponta szembesülni kénytelenek a társadalmi és nyelvi kirekesztés egymást erősítő hatásaival (Atkin et al 2002).

Az etnikai kisebbségi helyzetben élő siket gyerekek inklúziós esélyeit tovább ronthatja az is, amennyiben a korai fejlesztéssel kapcsolatos közszolgáltatások csak a többségi nyelven állnak rendelkezésre, nem a kisebbség nyelvén, miközben a szülők természetszerűen arra törekednek, hogy gyermekeiknek a családban használatos kisebbségi nyelvi, kulturális és vallási örökséget adják át. A kisebbségi halló családba született siket gyermek tehát eltérő nyelvi-kulturális szocializációs hatásoknak van kitéve, amelyek gyakran kioltják egymás hatásait, miközben a jelnyelv és a siket kultúrához való hozzáférés hiányában pedagógiai szempontból egyik sem bizonyul hatékonynak (Ahmad et al 2000a).

Az otthonos családi nyelvi-kommunikációs környezet kialakításának lehetetlenségét az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetű siket gyermek annál is fájdalmasabban éli meg, mivel a külső társadalom nyelvi-kulturális idegenségének, másságának sokszor ilyen módon megélt percepciója miatt még inkább szüksége lenne a pozitív családi kapcsolatok „immunizáló", a külső környezeti „fenyegetések" negatív hatásait semlegesítő szerepére (Meherali 1994). A kisebbségi etnikai-nemzeti közösségekben élő gyermekek nagy valószínűséggel tapasztalják meg a két kultúrában élés helyzetéből adódó szociális-kulturális disszonanciát és az ebből fakadó tehetetlenség-érzést (Chau 1989). A halló családban felnövő siket gyermek számára azonban a szüleivel fennálló kommunikációs inkompatibilitása miatt nagy nehézségekbe ütközik, hogy az említett feszültséget a családon belül megbeszélje, és ez által próbálja levezetni.

Azoknak a kisebbségi családokba született gyerekeknek az esetében, akik nem integrált, hanem speciális siket iskolai oktatási programokban vesznek részt, további nehézséget okozhat, hogy az iskolában tanult (és/vagy az iskolai, siket iskolai környezetben) elsajátított/gyakorolt jelnyelv és vagy orális nyelv eltérő lehet attól (azoktól) a nyelvektől, amelyeket saját etnikai közösségükben vagy saját származási családi otthonukban használnak. A nemzeti többségi nyelven működő iskolák (ideértve a siket iskolákat is) nevelési gyakorlata és curriculumai gyakran teljesen figyelmen kívül hagyják az etnikai-nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók psziho-szociális hátterét, sajátos nyelvi-kulturális szükségleteit (Parasnis 1997:74).

Az Angliában (Powers 1996) és az Amerikai Egyesült Államokban (Holt és Allen 1989) végzett felmérések egyaránt alátámasztották, hogy az etnikai kisebbségi közösségekből származó siket gyermekek iskolai teljesítményei jelenős mértékben alulmaradnak a többségi siket tanulókhoz viszonyítva. E jelenség okait kutatva, Powers azt a következtetést fogalmazta meg, hogy nem annyira a tanulók családjának etnikai hovatartozása, hanem inkább az otthon használt nyelv áll a lemaradás hátterében (p. 114). Más szerzők viszont a siketoktatás sajátosságaitól a multikulturális neveléssel összefüggő különféle aspektusokig terjedő lehetséges magyarázó tényezők sokféleségére hívták fel a figyelmet.

Az etnikai-nemzeti kisebbséghez tartozó tanulók nyelvi-kulturális sajátosságaira tekintettel kell lennünk a siket tanulók nyelvi, kognitív képességeinek és oktatási teljesítményének mérésekor is. Figyelembe véve a tanulók kulturális-nyelvi sokféleségét, a többségi orális nyelv önmagában nem elégséges teljesítményt mérő eszköz. A tesztelést végzőknek számításba kell venniük a gyermek otthon beszélt (etnikai kisebbségi) nyelvét, az esetlegesen otthon használt jelnyelv nyelvét, valamint a többségi nyelv orális és jelnyelvi változatainak használatában elért haladását is (Parasnis 1997:74). A fejlesztési javaslatoknak a gyermek nyelvhasználatának összes formáira ki kell terjedniük, nem szorítkozhatnak a többségi orális nyelvre.

Amennyiben az iskolai nyelvelsajátítási és oktatási folyamat nem veszi kellőképpen figyelembe a tanulók származási-családi nyelvi-kulturális háttereinek sokféleségét, a kisebbségi helyzetű siket gyermekek többségi siket társaikhoz képest nagy eséllyel gyengébben fognak teljesíteni (Allen 1994). A siket gyerekek oktatói hajlamosak arra, hogy a tanuló elsődleges problémájaként a siketséget jelöljék meg, hallgatólagosan feltételezik, hogy a hallássérültség valamilyen módon felülírja, vagy másodlagos fontosságúvá minősíti vissza a gyermek etnikai-nemzeti hovatartozását (Cohen et al.1990:67-73).

Fontos hangsúlyoznunk, hogy az utóbbi években pozitív fejlemények történtek a fentiekben jelzett vonatkozásokban. A kisebbségi tanulók arányszámának folyamatos növekedése egyre inkább együtt jár azzal a felismeréssel, hogy az oktatási és speciális segítő tevékenységek során multikulturális szemléletmódnak kell érvényesülnie (Christensen és Delgado 1993; Cummins 1988; Scheurich 1993; Skutnabb-Kangas és Cummins 1988; Stone 1996). A siket tanulók esetében a multikulturalitást-interkulturalitást középpontba helyező pedagógiai látásmód annál is inkább hozzájárul pozitív tanulási tapasztalataik erősödéséhez, mivel összhangban van a siket közösséget két vagy többnyelvű kisebbségi kulturális közösségként meghatározó inkluzív szemléletmóddal (Parasnis 1997:75). A siket tanulók nyelvi és kulturális sokféleségét akkor építhetjük be hatékonyan az oktatási és társadalmi inklúziójukat elősegítő nevelési stratégiákba, ha elismerjük, hogy a siket tanulók, akárcsak a hallók, származási környezetük, a családban használt nyelv (ek), a családok közösségi-kulturális hovatartozása és számos más tényező függvényében sokféle identitással rendelkezhetnek, és mindenkinek alapvető joga, hogy önazonosságát kedvező körülmények között megélhesse. (Leigh és Crowe 2015).

A *kétnyelvűség* fogalma, amennyiben az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben levő siket tanulók nyelvi-kulturális szükségleteire vonatkoztatjuk, akár megtévesztő is lehet (Ohna 2003), hiszen esetükben tulajdonképpen *kettős kétnyelvűségről* van szó. Ahhoz, hogy megmaradhassanak saját otthonos etnikai kisebbségi nyelvi környezetükben és ugyanakkor teljes értékű tagjaivá válhassanak a domináns nyelvi-kulturális identitás által meghatározott szélesebb társadalmi környezetüknek is, *egyaránt* el kell sajátítaniuk saját kisebbségi közösségük és az etnikai többség nyelvének mind a jelnyelvi mind az orális változatát.

Amennyiben elfogadjuk azt a kiindulópontot, hogy az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben levő tanulók fenti értelemben vett t*öbbnyelvű* fejlesztése az alapvető cél, mindenekelőtt tisztáznunk kell, hogy a tanulók milyen nyelvhasználati környezetből jönnek, milyen nyelveket használnak; ennek az információnak az alapján megfogalmazhatjuk a nyelvi fejlesztés konkrét céljait; végül pedig a folyamat sikeressége érdekében sokrétű partnerségek kialakítására van szükség a gyerekek családjaival, közösségeivel, valamint a velük kapcsolatban álló segítő szakemberekkel. (Macrory 2006). Mindez világosan leszögezett nyelvi oktatási politikai koncepciót és tervezést igényel. (Clyne 2005).

A CSALÁDI ÉS KÖZÖSSÉGI ÉLET KERETEI

A CSALÁDALAPÍTÁS JELLEMZŐI

A siket közösség felnőtt tagjai leggyakrabban a közösség más tagjaival alakítanak ki társas kapcsolatot. A siketek többségét erősebb kötelékek kapcsolják a siketekhez, mint halló rokonaikhoz (Lucas et al. 2005). A közösségen belül házasodnak, azonosulnak a többi siket életvezetési és oktatási tapasztalataival. A siket közösségekben igen magas (90% körüli) az endogám házasságok aránya (Schein 1989).

A siket szülők gyermekei, akár siketek, akár hallók, „anyanyelvként" tanulják meg a jelnyelvet, és olyan jelnyelvi tudásszintet érnek el, ami általában nem tapasztalható a jelnyelvet későbbi életkorban elsajátító halló személyek esetében (Hattyár 2008:206). Számukra a jelnyelvhasználat a kifejezés természetes módja, hasonló szerepet tölt be, mint a hangos beszéd az orális nyelvben szocializálódott halló gyermekeknél.

Több kutatás is alátámasztja, hogy a korai jelnyelv-elsajátítás szakaszai összefüggésbe hozhatók a halló gyermek nyelvelsajátítására jellemző szakaszokkal (Crystal 2003:339). Ha a szülők folyékonyan használják a jelnyelvet a gyermekükkel folytatott kommunikációjukban, akkor életkoruknak megfelelő módon a gyermekek is ezt fogják használni (Baker, van den Bogaerde és Woll 2005:49). Hároméves életkorban a halló gyermekekéhez hasonló könnyedséggel és automatizmussal sajátítják el a folyékony beszédkészséget, ami esetükben jelnyelvi kommunikációs készséget jelent (Sacks 2009:41).

A siket szülők siket gyermekei teljes mértékben integrálódnak családjukba, meghitt kommunikációs környezet alakul ki köztük és szüleik között, ezért érzelmileg sokkal nyitottabbá válnak, mint halló családba született társaik, ami iskolai előmenetelükben is tükröződik (Denmark 1999:30). Ők azok, akik már kora gyermekkoruktól kezdve nagy eséllyel kapcsolatba kerülnek más siket gyermekekkel és felnőttekkel, és akiknek az egész gyermekkori fejlődése megértő, bizalomteljes közösségi légkörben valósul meg. Különösen érvényesek e jellemzők a többgenerációs siket családban felnövő személyekre. Az Amerikai Egyesült Államok siket közösségeiben a többgenerációs siket családi származási háttér (ami statisztikailag viszonylag ritkán fordul elő) a siketek büszkeségének forrása, a Gallaudet Egyetemen nevelkedett „siket elit" számos tagja ilyen családból származik (Sacks 2009: 122).

A siketek elkülönítése, a teljes mértékű bezárkózás a siket közösségbe azonban már csak a modern társadalmi együttélés lényegi jellegzetességeiből fakadóan sem lehet teljes. A siket egyén (főként, amennyiben halló családba született) olyan társadalmi-kulturális örökség részesévé válik, amely a hallás hiányát nem fogadja el mindennapi működése integráns részének. Egy siket szülő ekképpen érvel amellett, hogy lányának miért van szüksége a mélysiketségben hallásának egy részét lehetővé tevő cochleáris implantátumra: "Mi nem a siket közösségben, hanem egy sokemeletes lakókomplexumban élünk" (James és Parton 1991).

Egyébként maga a kultúra fogalma is sokrétű, többsíkú társadalmi viszonyulási rendszert jelöl, amelyben minden egyén egyszerre több közösséghez tartozik, s e

közösségi hovatartozások között folyamatosan egyensúlyoznia kell (Turner 1994). A siket személynek éppen ezért szüksége van annak elsajátítására, miképpen élhet teljes értékű életet és lehet sikeres halló család és közösség tagjaként is (Higgins 1990). Nehezen feloldható dilemmáról van itt szó, hiszen az orális nyelvelsajátítást, a beszédkészség kifejlesztésén alapuló beilleszkedés elősegítését középpontba helyező siketiskolákból a fiatalok minden ezzel ellenkező célzatú nevelői erőfeszítés ellenére már eleve hátránnyal kerülnek ki. További életük során a halló társadalomtól való elszigeteltségük kommunikációra való képtelenségből, meg nem értésből és előítéletből táplálkozó láthatatlan fallal veszi őket körül.

Egy 2007-ben végzett magyarországi kutatás eredményei szerint „a vizsgált családok problémái alapvetően a magukra utaltságból fakadnak, a család mellett leginkább a fogyatékossággal élő személyek szervezeteire és az intézményi ellátásokra számíthatnak" (Fónai, Pásztor és Zolnai 2007:87). A halló társadalom továbbra is elsősorban azt hajlandó meglátni, hogy mi az, amivel kevésbé rendelkeznek a hallássérültek (hatékony orális kommunikáció képessége) és alig tudatosítja azt, ami sajátos értékük, hozzájárulásuk az emberi civilizációhoz: önálló kultúrájuk, amelynek lételeme és alapvető kifejező eszköze a jelnyelv.

A siket szülők gyermekeinek kb. 90 százaléka halló. A siket szülő halló gyermekével is jelnyelven kommunikál, tehát a siket családba született halló gyerekek is „anyanyelvi" jelölőkké válnak, akik szüleik révén elsajátítják a siket közösség kulturális értékeit is. (Bartha 1999:86). A siket szülőkkel rendelkező halló gyermek esetében a nagyszülőnek vagy valamelyik másik halló családtagnak általában nagyobb szerepe van abban, hogy a gyermek hangzó nyelvi kompetenciája is fejlődjön, vagyis egyszerre váljon otthonossá a beszélt nyelvben és a jelnyelvben (Kozma K. 2013).

Kettős szocializációjuk eredményeként a siket családban felnövő halló személyek felnőtt korukban gyakran egyfajta „híd" szerepet töltenek be a siket közösség és a halló társadalom között, bár a siket családból való származást terhes felelősségként, vagy hátrányként is megélhetik. Felnőttként jó eséllyel választanak olyan pályát, ahol siketekkel foglalkoznak, például jeltolmácsként kamatoztatják speciális tudásukat (Denmark 1999:30).

SIKET KÖZÖSSÉG, KULTÚRA ÉS INKLÚZIÓ

Míg a hallásállapot (sérült hallás) az egyénre vonatkozik, a siket identitás a siket közösséghez is kötődik. A siket közösség nyelvi és kulturális szempontból is jellemezhető (Szrena - Ungár 2010:16-18). A kultúra alkalmas arra, hogy körülhatárolja egy közösség értékeit és annak módozatait (formáját, nyelvét), azt, ahogyan a közösség megtermeli és elfogyasztja a saját értékei kinyilvánításaként létrejött kulturális javakat (Lakos 2011:65).

A kultúra „egy társadalmat szervező technika, fogyasztási stratégia" (Bókay 2001:250), „az ember önmaga által teremtett funkcionális világa" (Albert-Lőrincz M. és Albert-Lőrincz Cs. 2011: 57) s mint ilyen, az emberi lét nélkülözhetetlen alapfeltételét jelenti. Clifford Geertz szuggesztív megfogalmazásával élve: „Nem létezik kultúrától független emberi természet. Minthogy központi idegrendszerünk jórészt a kultúrával való kölcsönhatásunk során fejlődött ki, képtelenek vagyunk viselkedésünket irányítani, tapasztalatainkat elrendezni a jelentős szimbólumok rendszere nélkül. Végeredményben befejezetlen állatok vagyunk, akik a kultúra révén teljesítik be magunkat" (Geertz 1973:49).

A kulturális, antropológiai szemléleti keret lehetőséget biztosít arra, hogy siketeket ne csupán egy fogyatékossággal rendelkező, a hallók segítségére szoruló egyénekből álló csoportként szemléljük, hanem valódi (nyelvi, kulturális kisebbségi) közösségekként, azok demográfiai, nyelvi, politikai és társadalmi vonatkozásaival (Padden 1989). „A siket emberek már évszázadok óta használják a jelnyelvet, ezért nyelvi és kulturális kisebbségnek tartják magukat. A közösséget a nyelv, nem pedig a hallásvesztés orvosi minősítése tartja össze” (Vasák 1996:78).

A siketek sajátos identitásának, a siketkultúrának két alapvető forrása van:

- A jelnyelv a siket-közösségen belüli kommunikáció elsődleges nyelve, a siketkultúra nyelvi kifejező eszköze. „A jelnyelv minden szempontból egyenértékű a beszélt nyelvvel, ugyanúgy alkalmas az egzakt tudományos kifejezésmódra, mint arra, hogy a költészet nyelvi alapanyaga legyen. Minden kifejezhető a segítségével, a filozófiai értelmezéstől a szerelmi vallomásig. A jelnyelv, amennyiben első nyelvként sajátítják el, a hallók számára is alkalmas alternatív kommunikációs eszközt jelenthet” (Sacks 2009:20).
- A *siket közösség*, amely a siketkultúra megélésének elsődleges és különálló társadalmi tere, amely saját társadalmi és kulturális normarendszerrel rendelkezik. Johnson meghatározásában (1994) a siket közösségek három tényező együttes jelenlétére épülnek. Ezek: a közösség tagjainak siketsége (a siketség mint létállapot), a közösség tagjai közötti speciális kommunikáció és egymás kölcsönös támogatása. Ezekből az alapfeltételekből eredeztethető a siket közösségi élet három fő dimenziója: a siket közösség *kommunikációs közösséget* alkot, de emellett *identitásközösségként* és *szolidaritásközösségként* is jellemezhető.

A siketek kulturális-nyelvi marginalitása a halló kultúra által uralt társadalomban, akárcsak nemzeti közösségek többségi nemzetállamban elfoglalt helyzete egyaránt megfelel a kisebbségi *közösség* ismérveinek, amelyeket Giddens (2000) a következőképpen definiált:

1. A kisebbségi csoport „tagjai hátrányos helyzetben vannak a velük szemben érvényesülő diszkrimináció miatt”.

2. „A kisebbségek tagjaiban él valamiféle csoportszolidaritás, az» együvé tartozás érzése «, s ezt az összetartozást, szolidaritást a csoport ellen megnyilvánuló diszkrimináció általában erősíti, mélyítve a többségtől való különbözőség tudatát.”

3. „A kisebbségek fizikailag és társadalmilag rendszerint némileg el vannak különítve a nagyobb közösségtől” (Giddens 2000:257–258).

Hasonló szempontokat használ Anderson (1994) is, aki szerint azok az emberi csoportok, amelyek etnikai hovatartozásuk vagy rasszuk, normáik, értékeik, vagy az általuk használt nyelv miatt nevetség tárgyává válnak, diszkriminációt vagy elnyomást szenvednek el a domináns embercsoport részéről, kisebbségnek minősülnek. Más szerzők (Wagley és Harris 1958; Simpson és Yinger 1986) a kisebbség fogalmát a diszkrimináció, a társadalmi izoláció és hátrányok, a kisebbség csoportszolidaritása és kisebbségi öntudata felől közelítik meg.

A *társadalmi tőke* Coleman (1888) által kidolgozott elmélete „az individuumok közötti kapcsolatok, kapcsolati struktúrák erőforrásjellegére irányítja a figyelmet” (Pusztai 2015a:24). A szélesebb társadalmi környezet összefüggésében tekintve „a politikai, a

gazdasági és kulturális tőke típusai tekintetében a kisebbségnek kevesebbje van" (Csepeli 1997). Ugyanakkor viszont a kisebbségi közösséghez való tartozás, a kisebbségi helyzetből is fakadó szorosabb közösségi kötelékek társadalmi tőke-többletet is jelenthetnek a közösség tagjai számára. A közösségi hálózathoz való tartozás a "közös tudásrendszert, reprezentációkat és interpretációkat, világértelmezést, közös nyelvhasználatot öleli föl. A közös tudásrendszer legfontosabb pillérei a kölcsönösség, a másokba vetett bizalom, a normákban való osztozás és a közösségben való részvétel iránti elkötelezettség" (Pusztai 2015a:24).

A *nemzeti kisebbség* szintén kulturális alapon szerveződő közösség, „egy állam polgárainak olyan csoportja, amely számszerű kisebbséget alkot, az adott államban nincs domináns helyzetben, s olyan etnikai, vallási vagy nyelvi sajátosságai vannak, amelyek különböznek a népesség többségének ilyen jellemzőitől, olyan összetartozás-érzésről (szolidaritásról) tanúskodik, hogy - ha burkolt formában is - kollektív akarat alapján sajátos csoportként kíván fennmaradni, és célja, hogy a törvény előtt a többséggel egyenlő jogokat és elbírálást élvezzen" (Deschénes 1985:24). A nemzeti kisebbség „egy létező nemzettudatot jelent, amelynek nyelvi és kulturális különbségek is velejárói" (Azcárate 1945).

A siketek és az etnikai-nemzeti közösséghez tartozó személyek e meghatározások fényében egyaránt *kisebbségi kulturális közösségeket* alkotnak, a kisebbségi kulturális közösség két különálló, de egymással több vonatkozásban rokon típusát jelentik, amelyeknek lényegbevágó közös jellemzőik vannak:

a. *A kisebbségi nyelvhasználati lehetőséggel kapcsolatos marginalitás és kommunikációs akadályok*. Míg a siketek esetében a marginalizált nyelv a jelnyelv, a nemzeti kisebbség esetében a nemzeti kisebbség nyelvének elismertsége, társadalmi elfogadottsága jelenti a problémát. A két típusú kulturális közösség nyelvi hátrányos helyzetének főbb területei is hasonlóak: a halló, illetve a nemzeti többségi lakossággal való kapcsolattartási lehetőség, ügyintézés, oktatás-képzés, munkahely, kultúrához-információhoz való hozzáférés, szolgáltatások igénybevétele stb.

b. *A kisebbségi nyelvi-kulturális sajátosságok, a kulturális-nyelvi hovatartozás kapcsán kialakuló negatív diszkrimináció*, előítéletek, megbélyegzés, sztereotípiák, hátrányos megkülönböztetés és kedvezőtlen bánásmód a társadalmi élet olyan jelentős területein, mint az oktatás, munkavállalás, közösségi kapcsolatok, szolgáltató kapcsolatok, közélet.

c. Erős „befelé" irányuló, *a saját kisebbségi közösség belső élete felé forduló magatartás*, szoros belső közösségi kötelékek és szolidaritás, ami részben a közös identitástudatból, a sorsközösség tudatából, részben a külső társadalmi kapcsolatok gyengeségével, túlnyomórészt funkcionális jellegével és egyenlőtlen voltával magyarázható.

d. *A halló, illetve a nemzeti többségi kultúrába történő egyoldalú szocializációra irányuló, beolvasztó törekvések*, a velük szembeni kisebbségi ellenállás, az erőltetett asszimilációs politikák következtében kialakuló kulturális peremhelyzet.

e. A nyelvi-kulturális kirekesztettség által generált esélyegyenlőtlenség a társadalmi élet kulcsfontosságú területein (oktatás, munkavállalás, információhoz való hozzáférés, közösségi élet). Bár az identitás feladását, vagy a „csökkentett értékű" identitástudat kialakítását igénylő asszimilációs-integrációs politikák általában a nagyobb esélyegyenlőség biztosításának nevében kerülnek megvalósításra, a nyelvi-kulturális marginalitásra, annak esélyegyenlőtlenséget kiváltó következményeire lényegében nem tudnak hatékony megoldásokat nyújtani.

Itt érdemes megemlíteni, hogy az etnikai-nemzeti kisebbség tagjaitól eltérően, akiknek peremhelyzete alapvetően kulturális gyökerű és meghatározottságú, a siketek kirekesztettsége, a velük szembeni diszkrimináció nemcsak kulturális-nyelvi identitásukból fakad, hanem a fogyatékosságról, ezen belül a siketségről és a siketekről alkotott domináns vélekedésekből, saját helyzetükről alkotott percepciójukból, társas kapcsolathálóik természetéből s a fogyatékossággal kapcsolatos közpolitikák hiányosságaiból is. Az esélyegyenlőtlenség e forrásai esetükben összefonódnak és egymás negatív hatásait erősítik.

A hallássérültség önmagában senkit nem predesztinál arra, hogy a siket közösség tagja legyen. A siketek közül vannak olyanok, akik életútjuk során más siketektől elszigetelten élnek, csak hallókkal kerülnek kapcsolatba (Szabó 2013). A közösségi tagság és a közösség értékeivel való azonosulás azoknál a hallássérülteknél következik be, akik életük valamely pontján megtalálják az utat a siket közösséghez. Ez megvalósulhat a siket származási családba való beleszületés, a siketiskolába iratkozás, a siket közösség valamely tagjával kialakított házastársi kapcsolat, vagy a helyi siket közösség (ek) életébe való bekapcsolódás révén. A siket kultúrába való beleszületés helyzete áll fenn nemcsak a siket kultúrában élő szülők siket gyermekei, hanem halló gyermekei esetében is, akik első nyelvükként sajátítják el a jelnyelvet és a siket közösség kulturális értékeivel is azonosulnak. Mi több, olyan hallók is a siket közösség tagjává válhatnak, akik, bár nincsenek rokoni kötelékeik siketekkel, de felvállalják a siketkultúra értékeit (Bartha 1999:86).

A siket közösségek kialakulását a 18. században meginduló intézményes siketoktatás eredményezte (Hattyár 2008:49). Az első, francia siketiskola 1759-ben jött létre, Charles-Michel de l'Epée abbé jóvoltából, s 1779-ben a párizsi Pierre Desloges már egy élénk siket közösségről számol be. Az iskolák mellett hamarosan megalakultak a siketek klubjai, majd később a különböző érdekvédelmi szervezetek is, mint például a New England Gallaudet Association of Deaf-Mutes 1853-ban (Lucas et al. 2005), vagy 1907-ben a Cházár András Országos Siketnéma Otthon Magyarországon, amelyet az 1880-as és 1890-es években számos egyesület működése előzött meg (Vasák 1996).

„l'Epée siket tanítványaitól tanulta a jelnyelvet. Majd a jelekhez képeket és szavakat társítva, megtanította őket olvasni és ezzel egy csapásra megnyitotta számukra a világ ismereteinek és kultúrájának kincsestárát" (Sacks 2009:17). „A jelnyelv egyedülálló módon megfelel annak a célnak, hogy segítségével pontosan kifejezzük gondolatainkat, bővítsük a világról alkotott tudásunkat és kialakítsuk magunkban a dolgok szüntelen megfigyelésének és értelmezésének szokását. A jelnyelv élő nyelv, alkalmas az érzések kifejezésére és fejleszti a képzelőerőt. Nincs nyelv, amely megfelelőbb volna a nagy és erős érzelmek kinyilvánítására" – írta a világ első siket személy által írt könyvének szerzője (Desloges 1984, idézi Sacks 2009:31). A jelnyelv segítségével egy addig kirekesztett kisebbség, amelytől mindaddig megtagadták az emberhez méltó lét lehetőségét, „meglepte a világot azzal, hogy teljes mértékben nevelhetőnek bizonyult és villámgyorsan be tudott lépni saját kultúrájának és életének természetes medrébe. Végeredményben ezzel kezdődik a siketek történetének nyitó fejezete" (Sacks 2009:11).

A következő nagyjából száz évet, Sacks kifejezésével élve, a siketek története egyfajta „aranykorszakának" is tekinthetjük, amelyet a jelnyelvet használó siket iskolák számának gyors növekedése jellemzett Európa-szerte, majd pedig a Hartford-i iskola 1817-es megalapítását követően az észak-amerikai kontinensen is. Ezekben az iskolákban főként siket tanárok tanítottak, munkájuk gyümölcse pedig siket tanítványaik gyors

felemelkedése, emancipációja, soha azelőtt nem tapasztalt társadalmi érvényesülése volt. Hirtelen megjelentek a siket írók, mérnökök, filozófusok, más olyan siket értelmiségiek, akiknek a jelnyelv nyitotta meg a szellemi felemelkedés útját. E fejlődési folyamat fontos mérföldköve volt a Gallaudet Kollégium (ma Egyetem) 1864-es megalapítása, amelynek mindmáig egyedülálló kulcsszerepe van a siket kulturális elit újratermelődésében (Sacks 2009:21).

A siket iskolák közösségmegtartó szerepe informális szinten, mindenekelőtt a tanulói közösségen belüli informális jelnyelvhasználat révén napjainkig fennmaradt, megőrizte folytonosságát, annak ellenére, hogy a siketek tanításában uralkodó oktatási paradigma a XIX. század második felétől kezdve az orális módszer egyeduralmán és a jelnyelv kiiktatásán alapult. „A siket iskolákban, még azokban is, ahol szigorúan tiltották, a jelnyelv-használat virágzott, minden büntetés és üldözés ellenére is. Amikor magunk között voltunk, beszélgetésünk módja azonnal megváltozott. Gátlásaink megszűntek, álarcainkat levetettük” (Wright D. 1969, idézi Sacks 2009:13).

Rodda és Grove (1987) szerint a kultúra alapvető alrendszereit (társadalmi kapcsolatok, nyelv, technológia és ideológia) tekintve a siketkultúra technikailag definiált szubkultúra. Lakos (2013) meghatározásában ez a kultúra alapvetően egy hétköznapi kultúra, a közösség mindennapi létezésének módja. A siketkultúra összetevői azok a társadalmi, nyelvi, fogalmi, világképi, szokásbeli, tárgyi és gazdasági-életmódbeli jellemzők, amelyek megkülönböztetik a siket közösséget az őket körülvevő halló többségi társadalomtól:

1.Az esetek döntő többségében számszerűleg és társadalmi szempontból nyelvi (jelnyelvi) kisebbséget alkotnak, akár jogilag elismert ez a státusuk, akár nem (Bartha 1999: 228).

2. Kismértékű generációs folytonosság tapasztalható a közösségben, hiszen a siketek 90%-a halló családban születik, a siketek nagy részének pedig halló gyermeke van (Berent 2004). Vannak kutatók, akik ennek alapján *egygenerációs* kulturális közösségnek tekintik a siketeket, bár az egygenerációs jelző problematikus akkor, ha a siketség öröklésének valószínűségére gondolunk (Nash 1987:17). Amint az előbbiek során már említettük, igaz, hogy statisztikailag kis arányszámban, de előfordulnak két- vagy éppen többgenerációs siket családok („siket dinasztiák”) is.

3. A siket közösség tagjai által használt jelnyelv alacsony társadalmi státusszal rendelkezik a halló kultúra értékei és kommunikációs módozatai által meghatározott társadalmi környezetben. Bár a pozitív változás e tekintetben beindult, a siketek számára sem a jelnyelvhez, mint potenciális „első nyelvhez", sem az orális nyelvhez való hozzáférés nincs megoldva, így a közösség nyelvi hátrányba kerül (Gúti és Szépe 2006). A hallók – de esetenként siketek is – kevésbé értékesnek tartják az általuk használt jelnyelvet, mint a hangzó nyelveket (Woll és Sutton-Spence 2004:678). A közös nyelvvel és kulturális sajátosságokkal rendelkező, de ugyanakkor hátrányosan megkülönböztetett (Grosjean 1982: 85) siket közösségek tehát e jellemzők alapján szociolingvisztikai értelemben nyelvi kisebbségeknek minősülnek (Bartha 1999:86).

Bahan és Nash (1995) felhívják a figyelmet arra, hogy a jelnyelv és a siket közösségek társadalmi marginalitásának fent leírt mutatói főként a fejlett ipari országok társadalmát jellemzik, ahol a siketség társadalmi előfordulásának arányszáma igen alacsony (általában egy ezreléken aluli), és ahol a siketek a hallóktól elkülönült „párhuzamos” közösségekbe szerveződnek. Ettől lényegesen eltérő a helyzet azokban a még nem iparosodott társadalmakban, ahol a siketek lakosságon belüli részaránya viszonylag magas és ahol a

siketek és hallók élete nem válik szét egymástól. Groce (1985) olyan települést vizsgált (Martha's Vineyard szigetén), ahol különösen magas volt a veleszületett siketséggel élő lakosok aránya. A XIX. század közepén a sziget lakosságának hozzávetőleg egynegyede siket volt, a siketség gyakorlatilag minden családot érintett. A kutató azt tapasztalta, hogy mihelyt nem maroknyi kisebbség a siket populáció, máris egyenlőként kezelik. A siketek dolgoznak, részt vesznek a közösség életében, házasodnak, gyermeket nevelnek, akárcsak bárki más. A sziget halló lakosságának egésze megtanulta és használta a jelnyelvet.

Figyelemre méltó kutatási eredmény, hogy a szigeten élő siketekkel kapcsolatos narratíváikban Groce interjúalanyai még csak nem is utaltak az illető személyek siket voltára. Emlékükben ők úgy éltek, mint barátok, rokonok, szomszédok, munkatársak, mint sokféle egyéni tulajdonsággal rendelkező és azok alapján megítélt, ugyanakkor a hallókkal minden szempontból egyenértékű és egyenrangú személyek, mi több, általában a halló lakók átlagánál „eszesebbnek” tartották őket a szigeten (Sacks 2009:43). Mindez alátámasztja, hogy a siketek kirekesztettsége, alacsony társadalmi státusza nem létállapotukból fakadó szükségszerű következmény, hanem az adott társadalmi körülmények, a modern társadalmi fejlődés bizonyos szakaszainak jellemző sajátosságai váltották ki.

Az önismeret és önmagunk mások általi elismerése központi elemét jelenti az identitásnak. (Barth 1969; Smith 1986). A siketek világához tartozó emberek erősen azonosulnak az említett világgal és magas fokú lojalitást mutatnak irányában. Ebben nincs semmi meglepő: a hallók által uralt kommunikációs-kulturális környezetben a „siketek világa” olyasmit nyújt számukra, amit a halló társadalmi környezetben nem találhatnak meg: akadálymentes kommunikációt, pozitív identitást, befogadó családi közösséget. A siket közösségre kiválóan illenek a Coleman (1988) által a zárt kapcsolathálóra épülő közösségeknek tulajdonított jellemzők. Az ilyen típusú közösségekben olyan normák működnek, amelyek háttérbe szorítják az önző tevékenységen alapuló önérdeket. Elsősorban a kapcsolati struktúra jellemzői (stabilitása, zártsága, sűrűsége, normákhoz való viszonya) képeznek értéket, s a leggazdagabb tőkeforrást a kapcsolatháló kohéziója jelenti, amikor egy egyén barátai egymással is szoros kapcsolatban vannak (Pusztai 2015b: 152).

A kulturális másság megélésének módja abból is adódik, hogy a társadalmi intézmények és szolgáltatások nincsenek a siket személyek igényeinek megfelelően kialakítva. A saját közösség felé fordulás, a „csoporton belüli élet” a társadalmi kirekesztésre adott válaszreakcióként is értelmezhető (Bánfalvy 2000). Viszont maga a jelnyelv nem tekinthető pusztán csak alkalmazkodási módnak, hanem egy sajátos identitás, érzékenység, kultúra fejlődik ki e sajátos nyelvi kifejezési forma körül Nem a hangzó nyelv-hangzó beszéd szórendjét-nyelvtanát lefedő jelekkel való követésről van szó, hanem a világ jelnyelven való értelmezéséről. Ez a siketkultúra legnagyobb és legkomplexebb hozadéka (Sacks 1990).

CSALÁDI ÉS KÖZÖSSÉGI ÉLET KISEBBSÉGI HELYZETBEN

Azokban az esetekben, amikor a siket közösségi hovatartozás tudathoz az etnikai-nemzeti kisebbséghez való tartozásból fakadó különbözőség tudata is társul, a diszkrimináció megtapasztalásának esélyei növekednek, mivel a többszörös kisebbségi helyzethez kötődő identitás - nemzeti többség és kisebbség, valamint halló többség és siket kisebbség bonyolult viszonyrendszerében - többszörösen sérülékennyé válik. A

hegemóniát gyakorló etnikai-nemzeti többség jellegénél fogva homogenizáló nyelvi-kulturális perspektívából szemlélve a kisebbségi nyelvhasználat hátrányos helyzet, ezért hátrányos helyzetet generáló tényezőnek látszik (O'Neill 2013). A multikulturalizmus érvényesítése a siketoktatásban és a siket személyek inklúziójának többi társadalmi színterein akkor is számos problémát vet fel, ha a többségi nemzeten belüli hallók és siketek viszonyában értelmezzük. Ha viszont ezen túlmenően az etnikai-nyelvi különbözőség hatásait is figyelembe kell vennünk - márpedig ez a helyzet áll fenn a nemzeti kisebbséghez tartozó siketek esetében - akkor a megoldáskeresés különösen bonyolulttá, soktényezőssé válik (Cline 1997).

Korántsem véletlen tehát, hogy a világos nyelvi-kulturális többséggel rendelkező országokban vagy régiókban a segítő intézmények és képviselőik is hajlamosak arra, hogy a „gyermek érdekeire" hivatkozva a többség kultúrájához, nyelvéhez való hasonulását támogassák. Egy Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatás kimutatta, hogy az ottani siket gyerekek spanyol szülei tipikusan azt a tanácsot kapták, hogy kizárólag a jelnyelvvel kombinált angolt használják gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk során. Ausztráliában – 2014-es kutatási eredmények szerint - szintén az angol nyelv domináns az etnikai kisebbségi hátterű szülők és siket gyermekeik kommunikációs kapcsolatában. Azok a szülők, akik kizárólag az angol nyelvet használják a családi kommunikáción belül, tipikusan úgy vélekednek, hogy ez a nyelv biztosítja a legkedvezőbb feltételeket gyermekük nyelvi, kognitív, szociális, érzelmi fejlődéséhez, szakmai tapasztalatszerzéséhez (Crowe et al. 2014).

Ezzel szemben egy másik kutatás, amely Spanyolország multikulturális régióiban vizsgálta ugyanazt a kérdést (Guiberson 2013), ettől eltérő eredményeket hozott. A kutatás során megkérdezett szülők 50% kapott saját nyilatkozata szerint olyan tanácsot segítő szakembertől, hogy gyermekével több, mint egy nyelven kommunikáljon, azok számaránya pedig, akiket eltanácsoltak ettől, csak 36%-ot tesz ki. Mindez azt támasztja alá, hogy a multikulturális régiók intézményes segítői gyakorlata kedvezőbb feltételeket biztosít az etnikai-nyelvi identitások sokféleségének megélésére a siket népességen belül is. Mindamellett azonban, hogy sok szülő vélekedik úgy, hogy saját gyermeke számára elérhető is és hasznos is a többnyelvűség, a gyakorlatban csak kevés siket gyermek válik *ténylegesen* többnyelvűvé.

A kisebbségi kultúrában felnövő gyerekeknek - akár hallók, akár siketek - természetes igényük az, hogy származási családjuk kulturális örökségét beépítsék saját önazonosságukba. A nemzeti kisebbségi családba született *halló* gyerekeknek és fiataloknak a rendelkezésére ehhez számos eszköz áll: saját nemzeti közösségük vallása, intézményei, családi kapcsolataik, emberi kötődéseik határon innen és túl. A nemzeti kisebbségi halló családokba született *siket* gyerekek viszont éppen az említett közösségi kulturális erőforrásokhoz férnek hozzá nehezen, elsősorban a származási családjuktól őket elválasztó kommunikációs akadályok miatt (Ahmad et al 2000b). Marad számukra, mint életképes alternatíva, a többségi nemzeti siket-kultúrába való beilleszkedés, amely azonban hatásaiban szintén ellentmondásos: bár kétségtelenül oktatási és társadalmi mobilitási többletlehetőséget és a siketség, mint létállapot pozitív megélésének lehetőségét kínálja számukra, ugyanakkor el is távolítja őket saját származási etnikai kultúrájuktól, nyelvüktől, hagyományaiktól.

ROMÁNIAI HELYZETKÉP

FOGYATÉKOSSÁGGAL KAPCSOLATOS POLITIKÁK

Romániában a 19. századtól kezdve születtek kezdeményezések arra nézve, hogy a társadalmi problémák megoldására, így a fogyatékossággal élő személyek helyzetének javítására is, valamilyen szervezett védelmi rendszert hozzanak létre. Rendelet született a speciális oktatás megszervezésére, a civil szervezetek létrehozásának támogatására egyetemi szintű szakemberképzés kezdődött („Prințesa Ileana", azaz Ilona hercegnő nevet viselő szociológus, pszichológus és szociális segítő képzés), a társadalmi problémák experimentális és tudományos kutatása (a Dimitrie Gusti által vezetett szociológiai kutatóközpont) az államhatalom támogatását élvezte (Berszán 2005). Az első világháború utáni éveket ennek ellenére a szakemberképzés hiánya jellemezte, a sérültek intézeteiben egységes tanterv nélkül folyt a tanítás. Tankönyvekkel nem rendelkeztek, a sérült gyermekek beiskolázását törvény nem írta elő.

A kommunista rendszer első szakaszában (az ötvenes évek elejétől a hetvenes évek első feléig), amely leginkább az extenzív iparfejlesztés és a hozzá kapcsolódó modernizáció központosított diktatórikus állami eszközökkel való megvalósítása korszakaként jellemezhető, jelentős szervezési és rehabilitációs fejlődésről beszélhetünk. Megvalósult a hivatali hálózat továbbfejlődése és differenciálódása (speciális iskolák és óvodák), kutatási eszközök és módszerek tökéletesítése, fogyatékossági típusok felmérése és osztályozása, intézmények létrehozása az oktatók képzésére, speciális oktatási tervek, programok és módszerek kidolgozása (Stănică 1994). Szakmai kiadványok jelentek meg: tankönyvek, didaktikai és módszertani anyagok születtek, nyitottabbá vált a szakemberek együttműködése. 1960-tól az ország nagy egyetemi központjaiban, köztük Kolozsváron, beindult az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés (Berszán 2005). A fogyatékossággal élők oktatásügyét besorolták az általános oktatásügy körébe és elsődleges célként az általános műveltség elsajátíttatását jelölték meg, míg az ezt követő szakmai képzés a speciális szakiskolákra hárult (Vízi és Crişan 1998:79).

195o őszén, Bukarestben sor került a speciális iskolákban dolgozó pedagógusok tanácskozására. Itt megállapították, hogy azok az elvek, amelyek alapján az általános iskolai oktatás szervezése történik, érvényesek a fogyatékossággal élők oktatásában is. Ennek következményeként a fogyatékossággal élők iskolái is figyelembe kell vegyék azt a cél-és feladatrendszert, azt az oktatási-nevelési tartalmat, amelyek alapján a normál általános iskolák működnek. Ugyanakkor kihangsúlyozták, hogy a speciális iskolák a fogyatékosság természetét, fokát és következményeit figyelembe véve kell, hogy megszervezzék az oktatási-nevelési folyamatot (Vízi és Crişan 1998:79). Ugyancsak az 195o-es években jelentek meg az első részletes tantervek.

A hetvenes évek közepétől a rendszerváltásig azonban jelentős mértékű stagnálás következett be. A kommunista társadalmi-hatalmi berendezkedés első időszakára jellemző extenzív iparfejlesztéssel összefüggő jóléti koncepció már a hetvenes években stagnálásba, majd fokozódó hanyatlásba ment át, a gazdaság alacsony teljesítőképessége az életszínvonal nagymértékű romlásához vezetett (Szűcs 2003:106). A nyolcvanas évek Romániája a centralisztikus-totalitarista állam-modell érvényesülésének kelet-európai

viszonylatában is szélsőséges esetének tekinthető. A hivatalos foglalkozási listákról törölték a szociális munkás, szociológus, pszichológus szakmákat. A szociális munkás-képzést 1969-ben teljesen beszüntették, a gyógypedagógus-, pszichológus-képzés részben megszűnt a hetvenes évek végén, részben pedagógus- defektológus képzéssé minősült át (Berszán 2005). A hatalom az előtte született civil kezdeményeket is megszüntette, minden intézményt a központosított állam irányításának rendelt alá.

A szellemi fogyatékossággal élő személyek fizikailag is marginalizáltan éltek, kórházi típusú otthonokba zártan a települések külső területén. A mozgáskorlátozottak némiképp jobb életesélyekkel indulhattak a munkavállalás területén, de ez feltételezte a városra való költözést. A védett munkahelyek léte biztosította az embereknek, hogy hasznossá tehessék magukat, de a beilleszkedést a szélesebb társadalmi környezetbe nem segítette elő. A speciális iskolák finanszírozása a 3/1970. rendelet alapján történt, melynek alkalmazása során "kifogytak" az iskolai felszerelések, segédeszközök, így a hallássérültek iskolái sem kaptak hallókészülékeket és tankönyveket (Berszán 2005).

Bár 1989 után a fogyatékossághoz való viszonyulás tekintetében új perspektívák nyíltak, a posztkommunista átmeneti időszak említett sajátosságai e vonatkozásban sem voltak kedvezőek, nem segítettek abban, hogy a marginális helyzetű társadalmi csoportok a politikai, pedagógiai és kutatási érdeklődés fő áramába kerüljenek. A rendszerváltást követő újrakezdés esélyeit rontotta, hogy az 1989-et követő időkben Románia gazdasága teljesen összeomlott, olyan mértékű gazdasági válság jellemezte, hogy a leépülő nagyiparban dolgozó lakosság kezdett visszatérni a földműveléshez, aminek következtében minimálisra csökkent az adóbefizetés, alig volt, amit szétosztani (OECD 2000).

A különböző hátrányos helyzetű csoportok érdekeit szem előtt tartó intézményesített tevékenységek nagyon nehéz körülmények között indultak meg. A kommunista rendszer időszakában a fogyatékosságokkal foglalkozó irodák és intézmények állami alárendeltségben működtek, munkatársaik állami hivatalnokok voltak. Sokuknak nehéz volt egy szervezetileg és pénzügyileg új lehetőségeket és felelősséget feltételező életet kezdeni 1989 után. Az autentikus civil szervezetek létrehozása, amely levethetné magáról a múlt struktúráit és mentalitását, problematikus folyamatnak bizonyult. A pénzügyi források elégtelen volta, a jogi rendszer túlszabályozó jellege, valamint a megfelelő számú szakember hiánya, akik képesek lennének egy demokratikus (vagy afelé haladó) környezetben dolgozni, további okait képezik a fejlődés lassúságának.

Mindezek ellenére elmondhatjuk, hogy a fogyatékossággal élő személyek helyzetének javításában jelentős változás történt a román állam hozzájárulásának, valamint a nyugati országok segítségnyújtásának köszönhetően. A szolgáltatásokat érintő fejlődés mellett, elvi-koncepcionális szinten is lényeges változások következtek be, illetve kezdődtek el. Ezek közé sorolható:

a. a *terminológia* részbeni megújulása, új kifejezések elterjedése és mind gyakoribb használata (pl. „fogyatékossággal élő személyek", „sajátos szükségletű személyek", „sajátos nevelési igények", inklúzió, esélyegyenlőség)

b. új, az európai uniós politikák életbeléptetését célzó *tematikák* megjelenése (pl. akadálymentesítés, integrált oktatás, inkluzív nevelés, emberi jogok, közösségi jogok)

1990-ben megjelenik az első integrációra vonatkozó (962-es) kormányhatározat, mely a fogyatékkal élő személyek társadalom életébe való bevonását szorgalmazza. Ez a kormányhatározat a Munka és Szociális Ügyek Minisztériumának megszervezésére és

hatásköreire vonatkozik. A minisztérium hatáskörei között először jelenik meg a fogyatékossággal élő személyek szakmai és társadalmi integrációjának támogatása, mint célkitűzés. Ugyanebben az évben a Fogyatékosságügyi Államtitkárság megalapítása nagy jelentőségű lépés volt a szociális védelmi háló létrehozásában (Belényi 2011:201).

1991-ben újra elkezdődik a szakemberképzés a szociológia, szociális munka, a pszichológia és a gyógypedagógia szakokon, az ország összes jelentős egyetemi központjában. Az 1995-ben elfogadott oktatási törvény kimondja, hogy a fogyatékossággal élő tanulóknak minden diszkrimináció nélkül joguk van az oktatási szolgáltatások teljes körű igénybevételére, ugyanakkor az addig kizárólagos intézményi formaként létező speciális iskolák mellett lehetővé teszi más, a fogyatékossággal élő tanulókat integráló nevelési struktúrák létrehozását is. Szintén ez a törvény hivatalosítja a *speciális nevelési szükséglet* fogalmának használatát.

1998-ban miniszteri rendelettel fogadták el a speciális oktatás keret-tantervét, amely összekapcsolta e specifikus oktatási terület átalakítását az általános oktatási reformra vonatkozó elképzelésekkel. A curriculumok átalakítása során – a differenciálás elvének gyakorlati alkalmazása érdekében - a fogyatékosság fokától függően öt különböző nemzeti tantervet fogadtak el, mindegyik típusnál szem előtt tartva ugyanakkor a lehető legmagasabb fokú integráció elérésének célkitűzését. A tantervek kidolgozásánál és gyakorlatba léptetésénél igénybe vették az utazótanárok/támogató pedagógusok, valamint a pedagógiai tudásközpontok szakmai segítségét.

A 2000 áprilisában születő 17261–es kormányrendelet intézkedik a fogyatékos gyermekeket ellátó-fejlesztő intézmények átszervezéséről és lebontásáról. A 2000/3634-es számú kormányrendeletben meghirdetett, az oktatás átalakítását célzó programot a sajátos oktatási igényű gyermekek integrált oktatása nevű projekt egészítette ki, melynek célja minden fogyatékossággal élő gyermek bevonása a speciális oktatásba, és ahol lehet, integráció a főáramlatot képviselő általános iskolákba. A 4653/2001-es miniszteri rendelettel elfogadott keret-tantervek először írtak elő külön, differenciált követelményrendszert a többségi oktatásba integrálódó tanulók számára. Ezeket a követelményeket *mainstream* iskolai szaktanárok és utazótanárok/támogató pedagógusok együttműködése révén dolgozták ki (Belényi 2011: 201).

2003-ban kormányrendelettel létrehozták az Országos Fogyatékosságügyi Hatóságot, annak regionális kirendeltségeivel együtt, valamint egy országos kutatóintézetet a fogyatékossággal kapcsolatos közpolitikai döntések szakmai megalapozása érdekében. 2004 áprilisában megalakult az Országos Fogyatékosságügyi Tanács, amely – e területen tevékenykedő civil szervezetek erőforrásaira építve - főként érdekképviseleti és érdekvédelmi, diszkrimináció-megelőző és elhárító feladatokat vállalt fel. *Az* 1251/2005 sz. kormányhatározat bevezette a *speciális integrált oktatás* fogalmát, előirányozta megyei szintű speciális pedagógiai tudásközpontok létrehozását, valamint - az új európai uniós terminológia elfogadásával – az addigi speciális iskolák inkluzív *pedagógiai szolgáltató központokká* történő - átnevezéssel kezdődő - átalakítását (Belényi 2011:201).

Az Európai Szociális Charta, az ENSZ Egészségügyi Világszervezetének és más nemzetközi emberjogi szervezetek dokumentumainak alapján Románia törvénybe iktatta a fogyatékossággal élő személyek jogait, kötelezettségeit, valamint az esélyegyenlősítés szabályait és diszkriminációt tiltó törvényeket a fogyatékos személyek védelmére való tekintettel. A 448/2006-os, a fogyatékossággal élő személyek támogatására és védelmére

vonatkozó törvény, amelyet 2008-ban módosítottak, az akadálymentesítés és integráció lehetőségeinek alapvető kérdéseivel foglalkozik.

A jogszabály II. fejezete, amely a fogyatékossággal élő személyek jogait részletezi, különböző területekre tér ki. Az egészségügyi ellátáshoz való jog kimondja, hogy minden fogyatékossággal élő személynek fizikai és mentális egészségvédelemre van szüksége, mely ingyenes. Meg kell teremteni a megfelelő feltételeket ezek elérhetősége érdekében, közlekedés, infrastruktúra, kommunikációs hálózat kiépítése által. Rehabilitációs központok létrehozása és fenntartása, gyógykezelés, sportolási lehetőségek, fejlesztési, megelőzési tervek készítése és a programok kivitelezése – mindez a közszolgáltatók kötelessége. Az oktatás területén bármilyen fokú fogyatékossággal élő fiatalnak joga van az oktatás bármely szintjén és formájában részt venni. Mi több, az esélyek egyenlősítése érdekében kérhet segítő pedagógust és felszerelést. A lakáshoz, kultúrához, sporthoz és szabadidőhöz való jog, a közlekedés, mind-mind az esélyegyenlősítést hivatott elősegíteni.

A *fogyatékossággal élő személy* meghatározása a román törvényalkotásban 1992-ben még az orvosi modellnek megfelelően arról szól, hogy „a fogyatékossággal élő személyek azok, akik valamilyen érzékszervi, fizikai és mentális hiányosságnak következtében nem tudnak integrálódni teljesen vagy részlegesen, ideiglenesen vagy állandóan a szociális és szakmai életbe lehetőségeihez mérten, ezért speciális védelmet igényelnek” (53/1992 Törvény -M.O. nr.119, idézi Belényi 2011:203). Ez a megfogalmazás két vonatkozásban is diszkriminatív jellegűnek tekinthető: egyrészt, mivel a személyt magát nevezi fogyatékosnak, deficitet jelöl, a fogyatékkal élő személyben keresi a kudarc okát, másrészt részben, vagy teljesen kizárja a rehabilitáció lehetőségét.

Az említett jogszabálytól eltérően a 2oo6-os (2008-ban módosított) törvény a fogyatékosságot már nem individuális problémának tekinti, hanem a társadalom és a fogyatékkal élő egyén kettős szerepvállalását hangsúlyozza. Eszerint a „fogyatékossággal élő személy az, akinek a fizikai, mentális vagy érzékszervi károsodás miatt hiányzik a készsége a mindennapi tevékenységek normális elvégzéséhez és védelmi intézkedéseket igényel a felépülés támogatásában, a társadalomba való integrációja és bevonása érdekében.” (448/2oo6. Törvény, MO. nr.1oo6. (idézi Belényi 2011:203). Ugyanilyen szellemben fogalmaz az 1998–as (tehát a romániait e vonatkozásban nyolc évvel megelőző) magyarországi esélyegyenlőségi törvény, amikor leszögezi: "A fogyatékos emberek a társadalom egyenlő méltóságú, egyenrangú tagjai, akik a mindenkit megillető jogokkal és lehetőségekkel csak jelentős nehézségek árán vagy egyáltalán nem képesek élni" (Abonyi 2001: 376).

Hiányosságként említhető azonban, hogy a részben megváltozott törvényes keretben jelentkező új fogalomhasználat nem egy esetben megreked a formai-retorikai szinten, nem hordoz lényegileg megváltozott tartalmakat. A *korai fejlesztés* gyakorlatának bevezetése és módozatai tekintetében is jelentős fáziskülönbség mutatható ki a fejlett országok gyakorlatához viszonyítva. A lemaradás okai a hagyományos pedagógiai szemléletmód befolyásának fennmaradásában, az orvosi modell (hallgatólagos vagy nyílt) továbbéltetésében, az oktatáspolitikai paradigmaváltás lassúságában, az oktatási rendszer merevségében és a társadalmi kulcsszereplők (szülők, pedagógusok, oktatáspolitikusok) körében megnyilvánuló erős közegellenállásban keresendők.

E vonatkozásban példaként ismét a már említett 1251/2005 sz. kormányhatározatra kell hivatkoznunk, amely több új fogalmat is bevezetett a hivatalos szóhasználatba (pl. megyei speciális pedagógiai tudásközpont, inkluzív nevelési központ). Ennek alapján az

országban működő összes, a fogyatékossággal élő tanulók oktatására szakosodott, ún. „speciális iskolát" (a román elnevezés: „şcoală specială") átnevezték inkluzív nevelési iskolaközpontoknak („centru şcolar pentru educaţie incluzivă"). Ezek a központok az esetek többségében több fogyatékossági típushoz tartozó személyt is beiskoláznak. A gyakorlatban azonban az új elnevezések mögött sok vonatkozásban továbbra is az eddig létező szakmai-szervezeti entitások működnek (megyei tanfelügyelőségek módszertani központjai, speciális iskolák), alapvető strukturális, koncepcionális vagy módszertani átalakulás egyelőre nem történt.

Oktatásszervezési szempontból viszont lényeges változás, hogy az új névvel működő speciális iskolák a *mainstream* oktatásba beiskolázott sajátos nevelési igényű tanulók számára támogató pedagógusokat (utazótanárokat) biztosítanak, tehát egyszerre hivatottak inklúziós szolgáltatásokat nyújtani az integrált és elkülönült formában tanuló gyerekek számára.

A tanulók speciális nevelési igényeinek felmérése, pedagógiai értékelése és különböző iskolatípusokba történő besorolása, valamint a tanulók fejlődésének folyamatos nyomon követése és szükség esetén a más beiskolázási keretekbe való áthelyezési döntések előkészítése (tehát a rendszer átjárhatóságának biztosítása és működtetése) szintén az inklúziós központok hatáskörébe tartozik. Feladatuk a szülőkkel való kapcsolattartás/tanácsadás és a pedagógusok módszertani képzéseinek megszervezése, szakmai irányítása is. Az új elnevezéssel működő intézményi keretben – legalábbis elvi szinten – nyitottság mutatkozik a differenciált, individualizált, a tanulók egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatási programok kidolgozása tekintetében is, bár ennek megvalósításában komoly akadályt jelenthet a megfelelő didaktikai eszközök hiánya, a finanszírozási források elégtelen volta (esetenként a szűkös állami forrásokat nyugati alapítványok adományaival próbálják kiegészíteni).

Bár a fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló, 1989 után megalkotott egymást követő törvények külön jogi kategóriaként említik a védett munkahely intézményét és bizonyos könnyítéseket tesznek lehetővé a fogyatékossággal élő munkavállalók számára (például azt, hogy orvosi ajánlásra napi nyolc óránál kevesebbet dolgozzanak), a piaci versenybe bekapcsolódó vállalatok, vállalkozások egyre kevésbé tudnak vagy akarnak tekintettel lenni nem gazdasági jellegű megfontolásokra. Ilyen körülmények között az állásokra pályázó fogyatékossággal élő jelöltek kevésbé képesek versenyezni. Az oktatási és kommunikációs hátrányaik mellett esetükben a jórészt ismeret- és kontaktushiányból fakadó sztereotípiák és a velük szemben megnyilvánuló diszkrimináció is munkaerő-piaci kirekesztettséget eredményez.

A SIKETEK OKTATÁSÁNAK INTÉZMÉNYI KERETEI

A két világháború között (1918-1945) a romániai siketoktatás a következő városokban zajlott: Temesvár (1885), Arad (1885), Kolozsvár (1888), Cernăuţi (1908), Bukarest (lányiskola – 1921 és fiúiskola – 1927), Jászvásár (1931) és Focşani (az első siketiskola áthelyezése révén Bukarestből). Ezek az iskolák az 1924-ben megjelent oktatási törvény (1924/108. rendelet) alapján működtek, amely kimondta: „a Közoktatási és Egészségügyi Minisztériumok közös feladata, hogy a beteg, vak, siket gyermekek oktatását megszervezzék és biztosítsák." Az oktatás ingyenes volt és a 7 éves, illetve ennél idősebb gyerekek részesülhettek ebben. A 12 évnél idősebb gyerekek kéréseit elutasították. Ők meg kellett, hogy várják a 14 életévük betöltését, aztán pedig egyenesen a szakiskolába

kerültek. Ugyanúgy, ha egy tanuló már betöltötte a 16 életévét, nem maradhatott az intézetben, függetlenül attól, hogy hány osztályt végzett el, szakiskolába kellett mennie (Stanciu et al. 1967).

Az első világháború előtti években a régi román királyságban a siketek iskoláiban a jelnyelvet alapul vevő, de L'Epée által kifejlesztett módszer szerint tanítottak. Az ezt követő években elkezdődött a hangos beszédre való tanítás módszereinek tudatosabb alkalmazása. D. Rusticeanu és I. Ciorănescu kezdeményezték a siketek orális módszerrel történő oktatását. Ez a nevelési forma elfogadta az újításokat, de ugyanakkor elutasította a kizárólag orális módszer alkalmazását is (Salloum 2006). A két országrész (Erdély és Ókirályság) közötti nagymértékű egyenlőtlenségek szükségessé tették olyan szabályzatok, törvények és egy olyan tanterv kidolgozását, amely megszüntetné ezeket a különbségeket. 1940-ig folytatólagosan azokat a módszertani eljárásokat követték, amelyeket az évek során alakítottak ki, vagyis a hangos beszéd, szájról olvasás, és egyre csökkenő mértékben a jelnyelv van jelen kommunikációs eszközként (Stanciu et al. 1967).

A kommunista hatalom korszakát a siket oktatás módszertana vonatkozásában a két világháború közötti időszakhoz képest inkább a folytonosság, mint a megszakítottság jellemezte, az orális módszert, pontosabban a Szovjetunióban kidolgozott fonetikus-analitikus-szintetikus beszédtanítási módszert részesítették egyoldalú előnyben az oktatás során. Az ujj-abc-t, szintén a Szovjetunióban alkalmazott modellt követve, az 1962-63-as tanévben vezették be. Bár nem önálló módszernek, hanem a beszéd elsajátításában való hasznos segédeszköznek tekintették, végeredményben mégis elmozdulást jelentett az addigi egyoldalú, kizárólag az oralitás fejlesztésére irányuló megközelítésmódtól. Bevezetését az alábbiakkal indokolták:

a. Megfelelő eszköze a helyes mondatokban történő gondolatközlésnek

b. Megkönnyíti az írás-olvasás megtanulását

c. Alkalmas a szájról-olvasás pontatlanságának kiegészítésére, a kiejtési hibák korrekciójára

d. Elősegíti a beszéd finommozgásos kialakítását" (Vízi és Crişan 1998:91).

A hallássérültek életpályára való felkészítésének sikeressége vonatkozásában azonban már a kitűzött célok is szerények voltak. A kommunizmus utolsó évtizedében a középiskolai végzettség majdnem általános volt, mégis kevés hallássérültnek sikerült középiskolába bejutnia. Legtöbben a szakiskolát végezték el. Az esetek túlnyomó többségében a kommunista hatalom által kiépített sajátos oktatási-szakmai mobilitási integrált rendszer keretében alacsony oktatási szintről hasonlóan alacsony foglalkoztatási státusba kerültek, csekély eséllyel arra, hogy magasabb foglalkoztatási szintre jussanak el (Flóra 2003). Annak ellenére, hogy a kommunista rendszer utolsó évtizedében a középiskola csaknem általánossá vált, mégis nagyon kevés siket tanuló végezte el ezt az oktatási szintet, s a helyzet nem javult számottevően a rendszerváltást követően sem. A hallássérültek között ma is alig vannak olyanok, akik rendelkeznek valamilyen felső- vagy középfokú diplomával, ez pedig lényegesen beszűkíti érvényesülési lehetőségeiket.

A hallássérült tanulók *mainstream-oktatásba* történő bekapcsolódása a kommunizmus idején Romániában inkább kivételnek számított, és szinte kizárólag a spontán integráció révén valósult meg, szakmai segítség igénybe vételének lehetősége nélkül. A hallássérülteket oktató speciális iskolákban a hallássérült tanulói népesség homogén jellegét feltételező oktatási módszer alacsony színvonala nem alkalmazkodott megfelelően

az egyéni sajátosságokhoz, ezért lefelé nivelláló hatást gyakorolt, nem ösztönözte a tehetségesebb diákokat, hogy tovább tanuljanak. Nem arra törekedett az oktatási rendszer, hogy mindenkit maximálisan fejlesszen, vagyis az általa elérhető legmagasabb szintjére juttassa el, hanem egy bizonyos – alacsony szintű követelményeket érvényesítő - szintre volt beállva. Lényegében ez a rendszer és ez a pedagógiai hozzáállás élt tovább az 1989-es rendszerváltást követően is.

A középfokú diploma megszerzését a romániai hallássérültek körében a kommunikációs, kulturális gátak, az ennek következtében fellépő tanulási nehézségek akadályozzák, ugyanakkor a megfelelő bátorítás és az olvasás gyakorlatának hiánya, valamint a személyiségfejlődés pszichológiai sajátosságainak alakulása, a „tanult tehetetlenség”[6] visszahúzó hatása is közrejátszik ebben. A speciális iskolák jellemzően túlzottan védett környezete nem nyújt elég ösztönzést, biztató jövőképet a tanulóknak, nem bátorítja és fejleszti kellőképpen kezdeményezőkészségüket. A sok esetben kétségtelenül meglévő jó szándékok ellenére, a nevelési folyamat túlnyomórészt passzív, függőségi helyzetet reprodukáló szerepkör kialakulását segíti elő a hallássérült tanulók személyiségformálódása során.

Összehasonlító perspektívában szemlélve, a magyarországi némileg nyitottabb hozzáállásnak, a nyelvi kompetencia teljes körű fejlesztésének tudható be az a tény, hogy Romániához képest több hallássérültnek sikerült bekerülnie a magasabb oktatási szintekre. Magyarországon „.. a siketek és nagyothallók esetében a speciális iskolák alapozzák meg a magasabb iskolai végzettségek megszerezhetőségét, bár esetükben is megfigyelhető az „üvegplafon” jelensége (korlátozott a legmagasabb iskolai végzettség, amit reálisan el tudnak érni), a plafon a mintában a középfokú végzettség.” (Fónai, Pásztor és Zolnai 2007: 93-94). Romániában ez a plafon alacsonyabb, jellemzően az érettségi nélküli *szakiskolai* végzettség.

A speciális oktatásba betagolódott hallássérült tanulókkal szemben – ők képezik a romániai hallássérült tanulói népesség nagy részét - azok a hallássérültek, (többnyire nagyothallókról van itt szó!) akik kivételesen a *mainstream* oktatásba tagolódtak be, nagyobb eséllyel jutnak el a legmagasabb oktatási szintig. Ezekben az esetekben nem érvényesül a speciális iskolák lefelé nivelláló hatása, ugyanakkor jórészt az oktató személyzet viszonyulásmódján, a szakszerű segítség biztosításán múlik a magasabb oktatási szintre való eljutás esélyének realizálódása.

A siketek nyelvhasználati lehetőségeinek vonatkozásában a rendszerváltás kedvező változást hozott, bár ennek tényleges hozadéka a gyakorlatban csak fokozatosan, sok esetben igen lassan és megtorpanásokkal valósul meg. A 19/2002-es törvény által hivatalosan elismerik a jelnyelvet. Ugyancsak a 2002-es évtől kezdve rendeletek és törvények ismerik el és szabályozzák a jelnyelvi tolmács szakmát, valamint azokat a körülményeket, amelyek lehetővé teszik képzésüket, illetve a hivatalos tolmácsengedély megszerzését. A rendszer intézményesülése és finanszírozása azonban ma is igen hiányos, ezért a jeltolmács-szolgáltatás továbbra is korlátozott módon valósul meg, többnyire csak a siketek egyesületén belüli jeltolmács igénybevételének lehetőségét jelenti.

Bár a jelnyelv használatában nagyobb fokú flexibilitás nyilvánul meg, e tekintetben sincs kötelező norma, igaz, hogy tiltás sem. Nagyon sok múlik az egyes oktatási intézmények által követett irányvonalon, de ezen belül az oktatók egyéni hozzáállásán,

---

[6] Seligman (1975) modellje szerint a tanult tehetetlenség a tartós, ismétlődő kontrollvesztés élménye bizonyos helyzetekben, amelyek tanult módon áttevődnek a későbbi hasonló helyzetekre is.

pedagógiai meggyőződésén is. A nagyváradi román nyelvű hallássérült óvodai csoportban például a „totális kommunikáció" elméletéből kiindulva, a hallássérültség foka és a gyerekek egyéni lingvisztikai sajátosságai függvényében többféle kommunikációs módozatot alkalmaznak (a beszélt nyelvet, a daktilt, és a jelnyelvet is). Emellett személyre szabott külön oktatási munkaterveket dolgoztak ki minden egyes olyan tanuló számára, akiknek a hallássérültség mellett valamilyen más fogyatékossággal is meg kell küzdeniük.

A szatmárnémeti román nyelvű iskolában – amely bentlakásos programmal is működik – a délelőtti oktatást délutáni nevelési terápiák, valamint informális környezetben megszervezett extrakurrikuláris tevékenységek egészítik ki. Ezekhez az iskola különféle szaklaboratóriumokkal és termekkel (audiológiai, logopédiai, mozgásterápiai kabinetekkel, számítógépes teremmel és elsődleges szakmai jártasságok elsajátítását célzó műhelyekkel) rendelkezik. Sikerült pályázati támogatások igénybevételével több olyan programtervezetet is beindítaniuk, amelyek a hallássérültek szociális oktatásának korszerűsítését célozták meg. A számítógépes technikai alkalmazások révén lehetővé vált a beszédanyag látás útján történő bemutatása a siket gyermekek részére.

A szemléletváltás irányában tett pozitív lépésekként értékelhetők a speciális iskolák (jelenlegi elnevezésük: „inkluzív nevelési központok") által alkalmazott szakemberek egyre változatosabb tipológiai megoszlása: a gyógypedagógus klasszikus típusa mellett egyre növekvő számban jelennek meg a pszihopedagógiai képzettséggel rendelkező, de szaktárgyakat oktató tanárok, pszichológusok, kinetoterapeuták, utazó tanárok, támogató pedagógusok, szakmai alapismereteket oktató speciális képzettségű oktatómesterek. Ezt a szakmai differenciálódást a speciális nevelés területén a romániai szaknévsorban (az államilag elismert szakmák névsorában) az utóbbi években bekövetkezett bővülés is jelzi.

Egy másik lényeges, fejlődési tendencia a korai fejlesztési lehetőségek növekedésére vonatkozik. A törvényes keret változása nyomán megjelent annak esélye, hogy a 0-3 éves gyerekek az inklúziós központok keretében egyéni sajátosságú fejlesztési programokban részesüljenek. Ennek a lehetőségnek a gyakorlati kivitelezését azonban gyakran pénzügyi nehézségek akadályozzák, az állam ugyanis egy bizonyos számú jelentkezőhöz köti a programok finanszírozását, e nehézség áthidalásában esetenként nyugati magánalapítványok segítenek. Tovább bővült azoknak a szolgáltatásoknak a köre, amelyeket az inkluzív nevelési központok a semmilyen oktatási formába nem integrálható tanulók számára nyújthatnak. A *mainstream* oktatási intézményekbe beiskolázott sajátos nevelési igényű tanulók szintén részesülhetnek bizonyos, a speciális iskolák által kínált terápiákban, fejlesztési programokban, miközben megmaradhatnak az integrált oktatási szervezeti formában.

Hátráltató tényezőt jelent azonban, hogy a speciális oktatásban nagyon kevés hallássérültek számára létesített iskola létezik, következésképpen a legtöbb ilyen iskolát választó tanulónak lakóhelyétől távol, bentlakásos rendszerben kell tanulnia és élnie, ha el akar jutni az érettségiig. A maintsream középiskolákba való bejutás viszont már a hallók számára is szelekciós szűrőkön keresztül történik. Az ilyen jellegű versenyvizsgákon a speciális iskolában nevelkedett tanulók – ritka kivételektől eltekintve – nem versenyképesek. A kivételek is inkább annak köszönhetők, hogy a kiváló képességű és/vagy kedvező családi környezetben felnövekvő tanulók iskolán kívüli külön támogatást kapnak továbbtanulásuk előkészítése érdekében.

Ugyanakkor fel kell figyelnünk arra a tényre, hogy bár siket tanulók esetében a középiskola elvégzése - az adott társadalmi összefüggések között - rendkívüli teljesítménynek tekinthető, mégsem gyakorol feltétlenül pozitív hatást a végzettek elhelyezkedési lehetőségeire. A moldvai Suceava nevű városban a hallássérültek számára működtetett speciális szakközépiskolában például a cukrász és a számítógép-kezelői mesterséget van lehetőségük elsajátítani. A munkaerőpiac – és a fogyasztói kultúra – viszont még nincs felkészülve arra, hogy ilyen végzettséggel rendelkező hallássérült szakmunkásokat fogadjon be.

A speciális szakiskolát elvégzők – ők alkotják a hallássérült népesség döntő többségét - biztosabb, jobban kitaposott úton találhatnak szakmai képzettségüknek megfelelő munkát – hiszen azon sorstársaikkal együtt „menetelhetnek", jól bejáratott és társadalmi kontroll alatt működtetett mechanizmus szerint. Egyébként is olyan jellegű szakmákban szereznek képesítést, amelyek rendszerint hallássérültek által betölthetők, mivel megfelelnek a róluk a köztudatban élő domináns sztereotípiáknak: főként manuális jártasságot, kézügyességet igényelnek és kevés kommunikációs helyzettel járnak (ilyenek pl. a férfiaknál az asztalos, kárpitos, építőmunkás szakmák, de említhetjük itt a varrónői illetve cipészi szakmára predesztinált női hallássérült személyek igen magas arányát is). A hallássérültekkel való hatékony kommunikációra felkészületlen társadalom „kommunikációs mellékvágányra" tolja, és ez által elszigeteli, saját közösségükbe izolálja, a szakmai karrier szempontjából pedig rendkívül behatárolja mozgásterüket.

A továbbtanulás intézményével kapcsolatos döntést értékelési és kiválasztási folyamat előzi meg. Például a szatmárnémeti inklúziós oktatási központban végzettek közül a „gyengébb képességűeknek" tartottak (a tanulók kb. egy harmada) ugyanebben a városban folytatja tanulmányait varró, asztalos stb. szakmákban. A „jobb képességűek" kategóriájába besoroltak Kolozsvárra mennek, ahol a hallókkal közös csoportban képezik őket, ami perspektivikusan egy jelentős többlet-beilleszkedési esélyt kínál számukra. A továbbtanulásra vonatkozó döntést az iskola vezetősége a pedagógusok véleményei alapján a szülőkkel közösen hozza meg, igen gyakran ez utóbbiaknak van döntő szavuk abban, hogy gyermekük „menjen" vagy „maradjon."

Nagy hiányossága a rendszernek, hogy az iskolai – szakmai képzési rendszerből egyik napról a másikra, „az élet sűrűjébe" kikerült fiatalok életútját nem követi nyomon semmilyen állami intézmény, erre vonatkozóan nem léteznek kötelező előírások, szabályozások. Az iskola elvégzéséig szinte „kézen fogva vezetett" fiatal most már valóban úgy érezheti, hogy sorsa „rászakadt", életének további alakulása saját magán, családján és szűkebb környezetén kívül, hivatalosan senkit nem foglalkoztat.

MAGYAR NYELVŰ SIKETOKTATÁS

A XIX. század utolsó évtizedeiben, Erdélyben és Partiumban három magyar nyelvű oktatási intézet alakult siket gyerekek számára: Aradon és Temesváron 1885-ben, majd Kolozsváron 1888-ban. Mindhárom iskola a váci intézet fiók-intézményeként kezdte meg működését, szervezőik és oktatóik a váci intézet tanárai közül kerültek ki, vagy pedig itt sajátították el a siketek oktatásához szükséges ismereteket (Vízi és Crişan 1998:8).

1918 után nem nyert azonban megnyugtató megoldást a nemzeti kisebbségekhez tartozó hallássérültek anyanyelvű oktatása. Bár Románia 1923-ban kidolgozott alkotmánya biztosította a magyar nyelvű oktatás jogát, ez a mindennapi gyakorlatban

csak részben valósult meg (Belényi et al. 2012). Az aradi és temesvári iskolák oktatási tannyelve néhány év alatt kizárólag a román lett (Moldovan 2010). A magyar oktatás csak a Kolozsvári Intézetben maradt meg, de ott is két nyelven folyt tovább. A magyar anyanyelven tanító tanárok az elbocsátás elkerülése érdekében kötelesek voltak meghatározott időközönként román nyelvből vizsgát tenni (Vízi és Crişan 1988:69). Módszertani szempontból a bekövetkezett változások tükrözték a kor tendenciáját, az orális módszer fokozatos térnyerését: a hangos beszéd, illetve a szájról-olvasás tanítása egyre hangsúlyosabb szerepet kapott, miközben a jelnyelv sem vesztette el teljes mértékben a kommunikációs eszköz szerepét (Vízi és Crişan 1998:78).

A kommunista rendszer korszakában (1948-1989) továbbra is a kolozsvári iskola maradt az ország egyetlen olyan siket iskolája, ahol anyanyelvi tanítás folyt. Ebben az időben kezdődött el a speciális tankönyvek kiadása is, kezdetben román nyelven. E tankönyvek átültetését magyar nyelvre az iskolán belül egy speciális munkacsoport valósította meg, s ez több évet is igénybe vett. Az I-VII. osztályos anyanyelv és matematika tankönyvek az 1961-62-es tanévtől kerültek be az oktatásba (Vízi és Crişan 1998:80).

Az iskola pedagógiai gyakorlatában továbbra is kiemelt figyelmet fordítottak a nyelvelsajátításra és beszédfejlesztésre, ami a magyar órák rendkívül nagy számában tükröződött. Az 1958-59-es tanévben az első osztályos tanulók magyar nyelvi óraszámát (osztálytól függően) heti 12-17 órában állapították meg. A magyar nyelv oktatásának keretén belül megkülönböztették az írás-olvasás (csak I. osztályban), olvasás, beszédfejlesztés, nyelvtan, beszédtechnikai és szájról-olvasási órákat. A nyelvtan tanítására V. osztályban került sor, nyelvtani szabályok ismertetése nélkül. VI. osztálytól kezdődően viszont már végeztek mondatelemzést. Új típusú tevékenységként jelentek meg az egyéni anyanyelvi foglalkozások, amelyekre az első osztályban heti 3 órát, a II., III., IV. és V. osztályokban heti 2-2 órát, a nagyobb osztályok számára pedig 1-1 órát írtak elő a hangképzésben gyengébb teljesítményt felmutató tanulók számára (Vízi és Crişan 1998:81).

Az 1961-62-es tanévben a többi hasonló jellegű romániai tanintézethez igazodva itt is bevezették az ujj-ABC-nek, mint a beszéd-tanítás segédeszközének a használatát. A siketek képi világához, vizuális kultúrájához a hangos beszédhez, az orális nyelvhasználathoz viszonyítva „igen közelálló - könnyen – akár óvodáskorban is – elsajátítható" módszer használata jelentősen hozzájárult a tanulók anyanyelvi kompetenciáinak fejlesztéséhez. Hatékonyságáról az iskola akkori igazgatója így nyilatkozott: "Ezek a tanulók sokat elsajátítottak, gondolkodásuk, szókincsük fejlettebb, mint a régi módszerrel elért eredmények" (Vízi-Crişan 1998:91).

A szocializmus időszakában a siketek iskolájának végzettjeit szinte automatikusan speciális szakiskolákba küldték, amelyekben az oktatás kizárólag román nyelvű volt. Innen pedig a számukra fenntartott, a román többségű városokban román nyelvű kommunikációs környezetű védett munkahelyekre vezetett útjuk, ahol a magyar nyelvű iskola végzettjei román nyelvtudás hiányában nehezen tudtak beilleszkedni. A kolozsvári magyar iskolában ugyanis 1963-ig nem tanítottak román nyelvet, feltehetően abból a pedagógiai meggondolásból kiindulva, hogy két orális nyelv párhuzamos elsajátítása túlzottan igénybe venné a siket tanulók kapacitásait és a tanulási folyamat kárára válna. 1962-ben, majd a rá következő évben az intézet vezetősége ismételt kérésekkel fordult a Tanügyminisztériumhoz, jelezve a végzett tanulók román nyelvtudás hiányból fakadó beilleszkedési gondjait. E kérések nyomán megkapták az engedélyt, hogy VI. osztálytól

kezdődően heti két órában taníthassák a román nyelvet, a hallássérültek román nyelvű ábécéskönyve alapján (Vízi és Crişan1998:93).

1979-től fontos előrelépést jelentett, hogy beindultak az első óvodai csoportok, így lehetővé vált, hogy a siket gyermekek már hároméves korukban speciális szurdopedagógiai foglalkozásokban részesüljenek. Ezek a foglalkozások azonban – hivatalos programjuk szerint – kizárólag az orális nevelésre koncentráltak, a jelnyelv teljes mellőzésével. A tanterv, amit az iskola akkori igazgatója dolgozott ki, a román nyelvű program fordításán alapult, részben a magyarországira is támaszkodva (Vízi és Crişan 1998:109).

Az 1989-es rendszerváltással a romániai magyar nyelvű siketoktatás is történetének új korszakába lépett. 1990 óta a hátránnyal élő gyermekek oktatása – bentlakással és utaztatással együtt – ingyenes. A kolozsvári magyar nyelvű hallássérült iskola működtetését és az ott oktatók bérezését a megyei tanács, a szakmai irányítást a megyei tanfelügyelőség biztosítja (Benkő 2007). A következő években az iskola jelentős mértékű anyagi támogatásban részesült, főként nyugati karitatív szervezetek részéről. A londoni St. Bartolomew-kórház orvosának, dr. David White-nak, valamint az általa képviselt Clinical Science and Education Foundationnak köszönhetően 1994 óta szakaszonként felújították az intézményt (Vízi és Crişan 1998:115).



A kolozsvári Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolájának bejárata

Kép forrása: az iskola Facebook oldala

Az új időszak változást hozott az iskola tanári testületének jelnyelv iránti viszonyulásban is, bár a rendszerváltást követő első években a tanárok nagy része még elzárkózott a jelnyelv tanórai használatától, annak ellenére, hogy a siket tanulók a jelnyelvet egymás között az iskola történetében mindvégig használták. E tanári hozzáállás oka nemcsak az érintett oktatók egyetemi évei alatt kialakult pedagógiai meggyőződése volt, hanem jelnyelvi tudásuk hiánya, illetve hiányos volta is.

A jelnyelvhasználat oktatási folyamatban való szerepének növekedését az a tény is hátráltatja, hogy az iskolának nincs módja megválogatni a saját tanárait. Az új oktatók a tanfelügyelőség által szervezett versenyvizsgán nyerik el az állást. Néhány éve ugyan az iskolának van joga oktatóitól jelnyelvtudást kérni, de információink szerint még nem volt siket felnőtt tanárjelentkező az állásra, aki e feltételnek megfelelt volna.

E nehézségek ellenére ma már a gyermekközpontú nevelés célkitűzéséből kiindulva az iskolán belül egyre inkább elismerést nyer, hogy a jelnyelvi kommunikáció a siket gyermek alapvető szükséglete és egyben a hatékony információelsajátítás eszköze is. Ezért az oktatásban, az új ismeretek elsajátításában a jelnyelv használatára is építenek. 2014-től magát a jelnyelvet, mint választható tantárgyat tanítják az iskolában (Kiss 2014).

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

CÉLKITŰZÉSEK

Kutatásom során *az etnikai-nemzeti kisebbségben élő Bihar megyei (romániai) magyar siket személyek* helyzetét vizsgáltam, olyan társadalmi csoportét, amelynek tagjai esetében a fogyatékossági létállapotukkal, annak társadalmi percepciójával kapcsolatos hátrányos helyzet és a kirekesztődés folyamatai sajátosan többrétegű nyelvi és kulturális identitásbeli jellemzőket hordoznak. Sajátos a helyzetük egyrészt abban az értelemben, hogy - a nemzeti többséghez tartozó román sorstársaikkal együtt - elsődlegesen a jelnyelvet használó különálló kulturális közösséget, speciális kommunikációs és tanulási szükségletekkel rendelkező társadalmi csoportot alkotnak. Másrészt származásuk, családi, anyanyelvi-kulturális szocializációjuk révén a magyar nemzeti kisebbségi közösséghez tartoznak.

Az etnikai-nemzeti kisebbséghez tartozó siketek vonatkozásában tehát a kulturális gyökerű kirekesztettség előbbiekben bemutatott két - egymáshoz néhány lényegi vonatkozásban hasonlító, de több ponton ugyanakkor egymástól lényegesen eltérő - típusának egybeesése, kombinációja, azaz a *többszörös kirekesztettség* helyzete áll fenn. A halló, orális nyelvi kultúrára épülő társadalomban *jelnyelvi-kulturális kisebbséget* alkotnak, de a siket közösségen belül is – amelyhez egyébként a siketkultúra erős köteléke kapcsolja őket – a többségitől eltérő *nyelvi és etnikai-nemzeti másságot* képviselik. Peremhelyzetük ugyanakkor a kisebbségi etnikai-nemzeti közösségen belül is többféle módon megnyilvánul, lényegében visszatükrözi a siket személyeknek a halló társadalomban és kultúrában elfoglalt marginális státusát.

A befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagító (Potts 2003). E felfogásban a nyelvi-kulturális identitás tiszteletben tartására épülő megoldások nem legyőzendő akadályként, hanem ellenkezőleg erőforrásként, a társadalmi kirekesztettség leküzdésének járható útjaiként jelenítődnek meg. Az inklúziós folyamat lényeges minőségi többlete éppen abban áll, hogy a kultúrák egyenlőségén és egyenlő méltóságán alapuló olyan befogadó társadalmi környezet kialakítására törekszik, amely a társadalom minden tagjának és minden (változatos szükségletekkel és identitásokkal rendelkező) közösségének anyagi- szellemi-lelki jólétét, a teljes értékű élethez való elidegeníthetetlen jogát fontosnak tartja és védelmezi. Pozitív, a kibontakozást elősegítő interakciós teret hoz létre, amely sokoldalú kínálatával alkalmazkodik a társadalmi sokszínűséghez, és ez által az emberi méltóság egyik alapvető előfeltételét is biztosítja mindenki számára.

Az előbbiekben vázolt értelmezési keretben kutatásom az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben élő Bihar megyei (romániai) magyar siket személyek szocializációs körülményeit és folyamatát, társadalmi helyzetük, identitásuk alakulását mikro- és makrotársadalmi dinamikájában vizsgálja, különös tekintettel társadalmi inklúziójuk folyamatára és identitásuk megőrzésének az alábbiakban megfogalmazott kulcskérdéseire:

a) Melyek a társadalmi marginalitást, kirekesztődést, esélyegyenlőtlenséget generáló fő tényezők a vizsgált társadalmi csoport esetében?

b. Hogyan függnek össze ezek a tényezők egyrészt a siket kultúrában való élés feltételrendszerével, a siketségi létállapot társadalmi percepciójával, másrészt pedig a csoport tagjainak etnikai-nemzeti önazonosságával?

c) Melyek a közösség tagjainak etnikai-nemzeti identitását megtartó, illetve veszélyeztető fő tényezők?

d) Milyen mikro- és makrotársadalmi körülmények befolyásolják a tanulmányozott társadalmi csoport tagjainak esélyeit etnikai-nemzeti identitásának megőrzésére?

e) Milyen védekező, identitásmegőrző, illetve esélyegyenlőtlenséget mérséklő stratégiákat alakítottak ki a vizsgált társadalmi csoporthoz tartozó személyek és hogyan működnek ezek a gyakorlatban?

f) Hogyan építhetők be az etnikai-nemzeti hovatartozással, az etnikai-nemzeti identitás megőrzésével kapcsolatos értékek az érintett csoport tagjainak inklúzióját, esélyegyenlőségét célzó eljövendő közpolitikai koncepciókba?

HIPOTÉZISEK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatási stratégiám megtervezésénél abból indultam ki, hogy a társadalmi kirekesztés és befogadás folyamatai, az identitás kialakulása, változásai és továbbörökítése az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetbe beleszületett siket személy *egész életútját* végigkísérik, ezért a vizsgálatnak az egyéni életút, minden lényeges állomására, társadalmi színterére ki kell terjednie. Kutatási tervem megalapozása érdekében szakirodalmi források felhasználásával és saját eddigi kutatási és gyakorlati tapasztalataim alapján *előkutatást* (kérdőíves próbafelmérést, elő interjúkat, résztvevő megfigyelést) *végeztem* a vizsgálati csoport körében, amelynek nyomán a következő fő életútbeli szakaszokat határoztam meg és helyeztem vizsgálatom homlokterébe:

A. Származási családi szocializáció, nyelvhasználat és identitás a korai életszakaszban: az identitás származási családon belüli átörökítését befolyásoló tényezők; kommunikáció a családon belül; családi szocializáció és korai fejlesztés;

*B***.** *Iskolai szocializáció, nyelvhasználat és identitás*: az iskolaválasztást meghatározó tényezők; iskolai nyelvhasználat és kommunikációs kultúra; iskolai nyelvhasználat és etnikai-nemzeti identitás;

C. Családalapítás, az alapított családon belüli nyelvhasználat és identitás: szakmaválasztás, otthonteremtés, siket közösség; nyelvi-kulturális identitás a házastárs kiválasztásában; az identitás családon belüli megélése, átörökítése;

D. Közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás: kommunikációs módozatok; kapcsolathálók, informális közösségi tér és nyelvi-kulturális identitás; a nemzethez való tartozás megélési módozatai.

Szintén az előkutatás nyomán körvonalazódtak a kutatás kiinduló munkahipotézisei és az azokhoz kapcsolódó specifikus kutatási kérdések is. A továbbiakban ezeket a hipotéziseket és konkrét kutatási kérdéseket a fentiekben már jelzett csoportosítás szerint, az elkülönített négy életútbeli szakaszhoz kapcsolódóan mutatjuk be. A felsorolásnál használt betűjelek (A, B, C, D) jelzik, hogy a hipotézisek, illetve kérdések melyik életszakaszhoz kötődnek.

A. ***Származási családi szocializáció, nyelvhasználat és identitás***

Hipotézis

HA. A siket gyermekek korai életéveiben megvalósuló nyelvi és kulturális szocializáció folyamatát lényegesen befolyásolja az, hogy halló vagy siket szülők családjába születtek. Azokban a magyar családokban, ahol mindkét szülő halló és a család etnikailag homogén, a halló szülők igyekeznek siket gyermekeiknek a saját közös kommunikációs kultúrájukat és nemzeti nyelvi identitásukat átadni. A siketséget funkcionális hiányként felfogó halló szülők gyermekük siketségét nemcsak kommunikációs, hanem a családon belüli tanulást és kulturális reprodukciót megnehezítő tényezőként is érzékelik (Atkin et al. 2002), amelynek kizárólagos, de sok esetben sikertelen kompenzálási lehetőségét az orális nyelvi kompetenciák korai elsajátításában látják (Gregory 1976, Baker és Jones 1998:563). Ezzel szemben a siket szülők családjába született siket gyermek esetében a hangsúly a jelnyelv és a jelnyelvi kulturális identitás elsajátítása irányába tolódik el. A gyermek a siket szülők jelnyelvét anyanyelvként sajátítja el, ami nagymértékben segíti nyelvi-gondolkodásbeli fejlődését, harmonikus kommunikációs családi környezetet biztosítva számára (Denmark 1999:30).

Kutatási kérdések

QA1 Hogyan viszonyulnak a szülők siket gyermekük kommunikációs szükségleteihez az iskoláskor előtti években?

QA2 Milyen megoldások, korai fejlesztési lehetőségek állnak rendelkezésre a gyermek számára?

QA3 Milyen különbség tapasztalható a halló és a siket szülők családjában nevelkedő gyermekek nyelvelsajátítási és identitással kapcsolatos szocializációs sajátosságai között?

B. Iskolai szocializáció, nyelvhasználat és identitás

Hipotézis

HB. Az iskolai évek nemzeti identitásépítő és megtartó szerepe annál is inkább fontos a siket tanulók esetében, mivel származási családi kommunikációs környezetük kedvezőtlen körülményeket biztosít számukra e tekintetben (Ahmad et al 2000a). *Igen lényeges differenciáló tényező e vonatkozásban, hogy a magyar családból származó siket gyerekek személyiségfejlődésének, identitásépítésének e döntő szakasza a tanulók anyanyelvén, vagy pedig a származási-családi hátterüktől idegen nyelven valósul meg* (Gúti és Szépe 2006, Göncz 2004). A román nyelvű speciális iskolába beiratkozott magyar tanulóktól eltérően, akik az egymással román jelnyelven kommunikáló és a tanórákon a román orális nyelvet elsajátító siket tanulói közösség tagjaivá válnak, a magyar tannyelvű speciális iskolába járó siket tanulók az ott elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközök révén is erősíteni tudják az anyanyelvi kultúrájukat, nemzeti identitásuk, kötődéseik erejét és minőségét. Bár szakiskolai szinten tanulmányaikat csak román nyelvű tanintézményekben van lehetőségük folytatni, a magyar nyelvű speciális általános iskolában eltöltött éveik egész további életük folyamán identitásmegtartó erőként hatnak, befolyásol(hat)ják későbbi párválasztási és az identitás családon belüli továbbörökítésével kapcsolatos döntéseiket, magatartásukat is.

Kutatási kérdések

QB1 Milyen jelentősége van a magyar nyelvű speciális iskolának a nemzeti identitás és az etnikai orális nyelvi/jelnyelvi identitás megőrzése és fejlesztése tekintetében?

QB2 Hogyan viszonyul egymáshoz az iskola formális és informális nevelési környezetében és gyakorlatában a siket kultúrába történő szocializáció és az orális/jelnyelvi magyar nyelvi identitás erősítése?

QB3 Hogyan értelmezhető és milyen következményekkel jár a román nyelvű szakiskolába való bekerülés a magyar speciális iskolában végzett siket fiatalok identitásának alakulására és kulturális szocializációjuk további folyamatára?

3. C. Családalapítás, az alapított családon belüli nyelvhasználat és identitás:

Hipotézis

HC. A siketek párválasztási döntéseinek meghozatalakor a partner jelnyelvi kulturális identitása, a jelnyelvi kommunikáció családon belüli gördülékeny kommunikációjának lehetősége képezi a legfontosabb szempontot (Moiser 1999:9). *Azonban a nemzeti identitás megőrzésének és családon belüli továbbadásának esélyei szempontjából a halló társadalomban tapasztaltakhoz hasonlóan a siket közösségen belül is lényeges különbség tapasztalható az etnikailag homogén és heterogén házasságok között.* A homogén magyar családokon belül a magyar identitás, a magyar jelnyelvi/orális nyelvi tudás átörökítése – a siketkultúra alkotóelemeivel ötvözve – természetes és általában zavartalan folyamat, amelyben esetenként szerepet kaphatnak a (többnyire halló) nagyszülők is. Ezzel szemben az etnikailag heterogén családokon belül a magyar nemzeti-nyelvi identitás fennmaradása és átörökítése az etnikailag homogén magyar családok helyzetéhez viszonyítva jóval bizonytalanabb (Sallay 2010).

Kutatási kérdések

QC1 Milyen szerepet tölt be a helyi siket közösség, mint a siket fiatalok párválasztásának potenciális társadalmi mikrokörnyezete? Mennyire lényeges szempont a jelnyelvi kulturális identitás és az etnikai hovatartozás a házastárs kiválasztásában?

QC2 Hogyan történik a kommunikáció az etnikailag homogén és etnikailag heterogén házasságokban? Milyen szerepe és súlya van a román jelnyelv és a magyar jelnyelv, valamint a román és magyar orális nyelv (artikuláció) használatának a házastársak közötti kommunikációban?

QC3 Milyen kommunikációs módozatokat használnak a siket szülők a siket, illetve halló gyermekkel? A jelnyelv és a siketkultúra áthagyományozása mellett milyen etnikai-nemzeti identitásbeli örökséget kap a gyermek?

3. D. Közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás

Hipotézis

HD. A nagyváradi siket közösség etnikailag, vallásilag vegyes közösség, amelynek, mint általában a siket közösségek esetében (Padden 1989) az etnokulturális differenciáltságon felülemelkedő meghatározó összetartó ereje a siketkultúra és a jelnyelv. A siket közösségen belüli kommunikációs kapcsolathálók és kulturális interakciók tanulmányozása során ugyanakkor tekintettel kell lennünk arra, hogy az identitás-elemek

operatívvá válása, illetve az identitás-nyilvánítás szituativitása számos tényező függvényében alakul, összefüggésben áll a mobilitási lehetőségekkel, a lakókörnyezet elvárásaival, normarendszerével, az asszimilációs tendenciákkal és az etnikai csoportok túlélési stratégiájával, csoportkohéziójával (Zavalloni 1993). *A siket közösség magyar tagjai, bár egyenrangú részesei ennek a közösségi életnek, azonban nemzeti nyelvük/jelnyelvük marginális pozíciót foglal el a közösségen belüli kommunikáció során,* ezért identitásmegőrző törekvéseiben felértékelődik a közösségen kívüli kapcsolataik identitásmegtartó szerepe.

Kutatási kérdések

QD1 Milyen kommunikációs módozatotokat használnak a magyar etnikai-nemzeti identitással rendelkező személyek siket közösségen belül? Milyen mikroközösségekhez csatlakoznak, kikkel tartanak fenn szorosabb kötelékeket?

QD2 Milyen mértékben rendelkeznek a siket közösségen kívüli kapcsolatokkal és hogyan létesítik, tartják fenn azokat? Milyen mértékben, hogyan érvényesül kapcsolati kommunikációjukban a két- vagy többnyelvűség, melyek a működő kapcsolattartási módok és melyek az akadályozó tényezők?

QD3 Hogyan élik meg magyar nemzeti identitásukat? Milyen társadalmi háttér/tényezők valószínűsítik a magyar identitáshoz való erősebb ragaszkodásukat? Melyek azok a kapcsolati erőforrások, amelyeket leginkább igénybe vesznek nemzeti identitásuk megtartása, ápolása érdekében?

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS TECHNIKÁK

A kutatás *vizsgálati csoportját* olyan felnőtt siket személyek alkotják, akik:

1. Bihar megyei lakhellyel rendelkeznek;
2. Felnőtt korúak (18 éven felüliek);
3. Legalább az egyik szülő magyar, tehát családi származásuk révén a magyar nemzeti-etnikai közösséghez kötődnek;
4. Es etükben a siket kultúrához/siket közösséghez tartozás alábbi feltételei közül legalább az egyik teljesül: a siketek egyesületének tagjai; speciális iskolában tanultak; szülei (k) siket (ek); siketek vallásos gyülekezetének tagjai.

A kutatás értelmezési lehetőségeinek bővítése érdekében a vizsgált személyek körébe bekerültek román nemzetiségű siket személyek is (az etnikailag vegyes házasságban élő magyar siket személyek román nemzetiségű házastársai, hozzátartozói, valamint a siket közösségen belül kapcsolatba kerülő román nemzetiségű siket személyek).

Az életútkutatás során a következő *információszerzési módszerek és technikák kerültek* alkalmazásra:

a) Statisztikai adatgyűjtést végeztem a Bihar megyei siketekre (a nagyváradi székhelyű Siketek Egyesületének tagjaira) vonatkozó nyilvántartások, személyes dossziék felhasználásával, amelyekből képet alkothattam életútjaik főbb mozzanatairól. A nyilvántartásban közel 600 személy dossziéja szerepel. E létszám hozzávetőleg egynegyedét alkotják olyan személyek, akiknek származási családjában legalább az egyik szülő feltételezhetően magyar.

b. Kérdőíves felmérésem során (amelyet saját készítésű kérdőív segítségével végeztem, lásd 1. sz. melléklet) a Bihar megyei siket közösség magyar tagjai és (a vegyes házasságban élők

esetében) román házastársaik körében gyűjtöttem életútra vonatkozó olyan jellegű információkat, amelyek a Siketek Egyesületének adatbázisában nem lelhetők fel. A kutatási mintába 111 személy került be, ezek közül 89 magyar identitású, 22-en pedig a vegyes házasságban élő magyar nemzetiségű személyek román házastársai. Mivel viszonylag homogén csoportot alkotnak és közösségi kapcsolatok, kötelékek fűzik össze őket, a kérdőíves felmérés alanyait az érintett szervezetek (Bihar Megyei Siketek Egyesülete, iskolák, gyülekezetek) bevonásával kutattam fel. Igyekeztem minden magyar etnikai hátterű siket személyt felkeresni, aki a nyilvántartásokban szerepel, tehát a felmérésbe bevontak köre kiterjedt a kutatási csoport minden, a siket közösségen belül nyilvántartott és aktív, elérhető tagjára. A felmérés eredményeit az SPSS program segítségével dolgoztam fel. A dolgozat szövegében, valamint a 3. számú mellékletben szereplő összegző ábrák az SPSS program által kibocsájtott elemzési grafikonok szerkesztett, magyar nyelvű feliratokkal ellátott változatai.

c. Életútinterjúkat készítettem (saját kérdéssor alapján, lásd 2. számú melléklet) a kérdőíves felmérés kutatási mintájába bekerült személyek közül kiválasztott interjúalanyokkal (30 személy). Ennek során arra törekedtem, hogy feltárjam a személyes életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóit, motivációit, valamint az egyén életében történt kulcsesemények, történések szubjektív megélésének módját és az identitás alakulásában játszott szerepüket.

d. Az életútinterjúk során nyert információk összekapcsolásával két vagy három nemzedék életútját nyomon követő családi **esettanulmányok** *készültek, annak* érdekében, hogy nagyobb időtávlatban is nyomon követhető legyen az identitás családon belüli átadásának folyamata, egyrészt a családra ható *külső tényezők*, másrészt a *belső hatások,* változások szerepére koncentrálva**.**

Az interjúalanyok kiválasztása és a kutatási adatok feldolgozása/értelmezése az *összehasonlító módszer* alkalmazásával és az előkutatás során véglegesített *tipológiai szempontok* szerint történt, annak érdekében, hogy feltárjam a kutatás szempontjából releváns differenciáló tényezők szerepét az etnikai-nemzeti identitással és siket kultúrával kapcsolatos döntések, választások, életútbeli fordulópontok és folyamatok alakulásában. A kiinduló hipotéziseknek megfelelően a differenciáló tényezők szerepét különálló *tipológiák* alapján vizsgáltam a különböző életszakaszokban:

A) A származási családi szocializáció, nyelvhasználat és identitás kutatásában azt tekintettem leginkább fontos különbséget generáló faktornak, hogy a vizsgált személy halló vagy siket szülőktől származik. Ennek megfelelően két típus különíthető el:

A1 halló szülőktől származók

A2 siket szülőktől származók

B. Az *iskolai szocializáció, nyelvhasználat és identitás* vizsgálata során a kutatás alanyainak származási családi (siket, avagy halló) kulturális háttere mellett fontos tipológiai szempontnak tartottam azt is, hogy a speciális iskolát (a szakiskolai képzés előtti nyolc osztályt) román vagy magyar tannyelvű oktatási intézményben végezték el. Így itt már négy típussal kell számolnunk:

B1 halló szülők családjából származók – magyar nyelvű iskolába járók

B2 halló szülők családjából származók – román nyelvű iskolába járók

B3 siket szülők családjából származók – magyar nyelvű iskolába járók

B4 siket szülők családjából származók – román nyelvű iskolába járók

C. A családalapítás, családon belüli nyelvhasználat és identitás kutatásában azt tekintettem a legfontosabb tipológiai szempontnak, hogy a vizsgált személy etnikailag homogén vagy heterogén családot alapított-e? E vizsgálati dimenzió esetében a magyar siket személyek román házastársai is bekerültek a vizsgálat körébe, eszerint tehát három típus képezi az összehasonlító értelmezés kiindulópontját:

C1 homogén házasságban élők

C2 heterogén házasságban élők

C3 heterogén házasságban élők román házastársai

A családi életciklus-kutatás keretében a kétgenerációs családokat az előbbiekben már ismertetett tipológiai kritériumok szerint választottam ki. A háromgenerációs családok esetében kutatási célkitűzéseimnek és a munkahipotéziseknek megfelelően fontosnak tartottam, hogy kutatási mintákban képviselve legyenek a következő családmodell-típusok:

CS1 háromgenerációs siket családok
CS2 olyan családok, ahol a nagyszülők és az unokák siketek, a szülők hallók
CS3 olyan családok, ahol a nagyszülők és az unokák hallók, a szülők siketek

d. Résztvevő megfigyelést végeztem a nagyváradi siket-közösségekben (Siketek Egyesülete, Baptista Siket Gyülekezet, Tekeklub), amelynek során közösségi inklúzió, nyelvhasználat és identitás kapcsolatát vizsgáltam. Én magam magyar szülőktől származó, a hallók közösségében szocializálódott szájról-olvasó súlyos hallássérültként késői felnőttkorban már mint kutatót izgató céltól indíttatva kerestem fel a siketek közösségét. A jelnyelvet elsajátítóként is „pontokat kellett szereznem", hogy megérthessem a közösség e nyelven értekező tagjait. Az évek során a nagyváradi siket közösségek különböző kulturális tevékenységeiben vettem részt. Ennek során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy az ilyen siket közösségi együttlétek alkalmai mennyire teszik/nem teszik lehetővé a magyar jelnyelv használatát, a magyar speciális iskolában végzettek mennyire él (het) nek az ott elsajátított magyar jelnyelv használatának lehetőségével.

e. Kiegészítő módszerként, a kutatási információk szélesebb pedagógiai és szociológiai értelmezhetőségének elősegítése érdekében ***strukturált interjút*** készítettem a kolozsvári magyar nyelvű siket iskolában tanító nagy tapasztalatú szurdopedagógusokkal. A kérdések az iskolában folyó jelenlegi (valamint a rendszerváltás óta eltelt időszakot felölelő) oktatási-nevelési gyakorlatról, az iskolaválasztás motivációiról, szülők, iskola és tanulók kapcsolatáról, az iskolai siket-közösségről, a végzett tanulók továbbtanulási és karrier-mobilitási lehetőségeiről szóltak, valamint azon tényezőkről, amelyek magyar és siketkultúra-identitásuk alakulását meghatározzák/befolyásolják.

SZÁRMAZÁSI CSALÁD, NYELVHASZNÁLAT ÉS IDENTITÁS

KOMMUNIKÁCIÓ A CSALÁDBAN

A származási család nyújtja az integráció elemi szintjét (Kullmann és Kun 2004: 72) ezért különösen lényeges szerepet tölt be a siket gyermekek szocializációs folyamatában. A siket közösségen belül kismértékű generációs folytonosság tapasztalható, hiszen a siketek 90%-nak hallók a szülei, később pedig nagy részüknek szintén halló gyermeke születik. (Woll és Sutton-Spence 2004: 678). Kutatási mintánk származási családi összetétele tükrözi ezeket az arányokat. A megkérdezett magyar nemzetiségű személyek 91%-a olyan családból származik, ahol mindkét szülő halló, ugyanakkor a család etnikailag is homogén.

2. táblázat. ***A kutatási mintába bekerült személyek származási családi háttere***

Megkérdezettek etnikai-nemzeti identitása	Halló szülők etnikailag homogén házasságban	Halló szülők etnikailag heterogén házasságban	Siket szülők etnikailag homogén házasságban	Siket szülők etnikailag heterogén házasságban	Összesen
Magyarok	81	1	3	4	89
Román házastársak	20	-	2	-	22
Összesen	101	1	5	4	111

Forrás: Saját szerkesztés

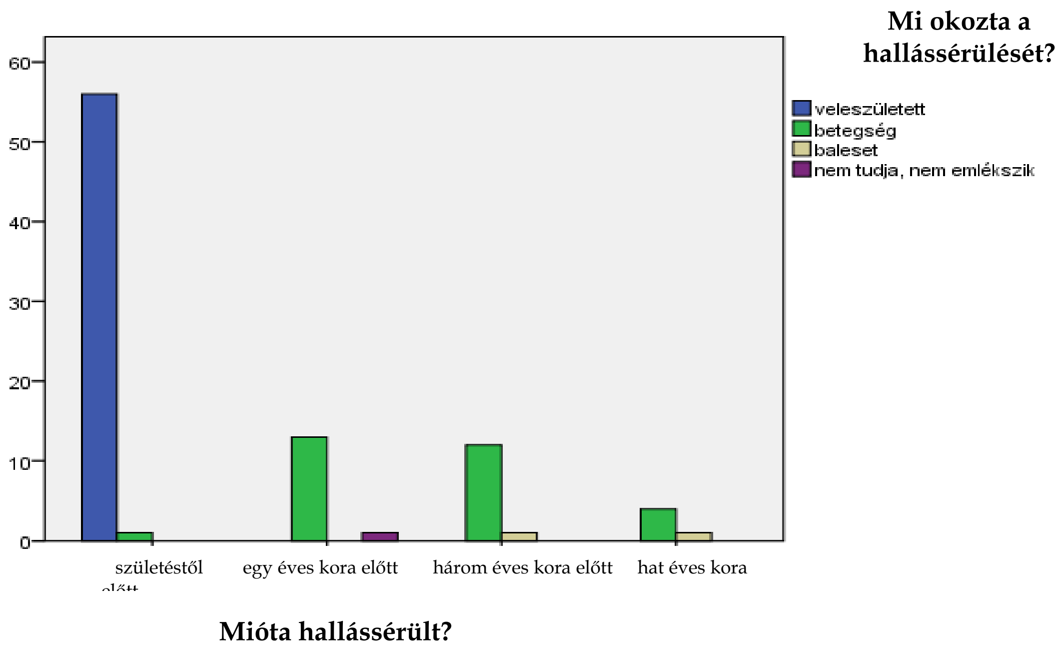
H. I. magyar származású, Szilágy megyében, Szilágy faluban született, ahol többségében magyarok élnek. Családjában, és tágabb rokonsága körében is egyedül ő hallássérült, szülei a helyi vasút alkalmazottai voltak: édesapja vasutas főnök, édesanyja irodai munkát végzett ugyanott, a család a nagyszülőkkel élt együtt, egyetlen fiútestvére nála 10 évvel fiatalabb.

H. Z. 1973 novemberében született a Bihar megyei Margitán egy négygyermekes, középiskolai tanárnő és mérnök harmadik gyermekeként. A családban egyedül ő született siketen, csekély hallásmaradvánnyal, szülei, testvérei mind hallók, felmenő és oldalági rokonságában sem találhatóak siketek vagy nagyothallók.

F. S. 1965-ös születésű, jelenleg 49 évesen betegnyugdíjas. Halló szülők második gyermeke, egy 10 évvel idősebb fiútestvére van, aki szintén azzal a diagnózissal született, de kisebb hallásmaradvánnyal és gyengébb beszédképességgel. Apja egy, Jugoszláviából bevándorolt szerb és annak magyar nővel kötött házasságából származik, tehát félig szerb, de magyar az anyanyelve, Anyja magyar, helyettesítő óvodai nevelő diploma nélküli, 8 évig marad ebben a

munkakörben Micskén, ahol a bátyja születik, 8 év után Nagykárolyba költöznek, ahol 2 évet tartózkodnak, majd az apa Nagyváradon kap munkát, ő már itt születik meg.

Romániában 1000 csecsemő közül 1-2 születik hallássérüléssel, ami e számarány alapján a leggyakoribb veleszületett rendellenességnek számít. Ehhez hozzáadódik azok száma, akik kiskorukban, még a beszédelsajátítás előtt válnak hallássérültté középfülgyulladás, agyhártyagyulladás vagy különböző gyógyszeres kezelések következményeként (Kiss 2014). Az 1. ábra adatai azt tükrözik, hogy a nagyváradi siket közösséghez tartozó magyar nemzetiségű siketek körében a siketen születettek és a hallásveszteséget betegség következtében még beszédelsajátítás előtt elveszítők vannak nagy többségben.



1. ábra. *A megkérdezettek megoszlása a hallássérülés kezdetének időpontja és keletkezési oka szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

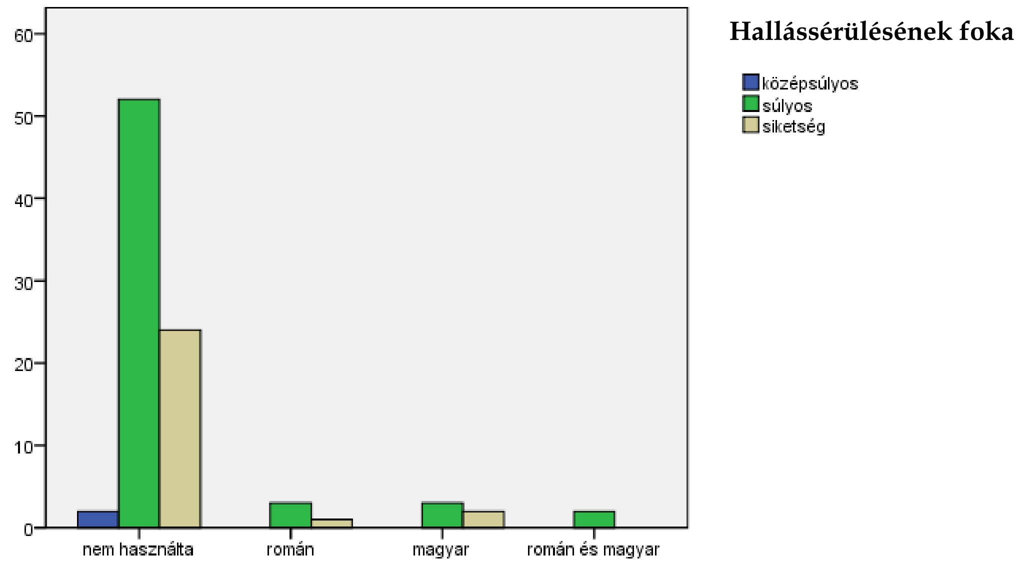
A fenti adatok jelentőségét elsősorban az adja meg, hogy a szakirodalom megállapításai szerint a beszéd kialakulása és a nyelvelsajátítás szempontjából a hallásvesztés ideje igencsak kritikus. A legveszélyeztetettebbek ebből a szempontból a siketen születettek vagy a beszéd-és nyelvelsajátítás előtt hallásuk jelentős részét elveszítettek: az ő nyelvelsajátítási esélyük alacsony (Denmark 1999:22).

Kutatási eredményeink alátámasztják azt a más kutatások[7] által is igazolt hipotézisünket, miszerint a korai nyelvelsajátítás feltételei és sikeressége tekintetében alapvető különbség áll fenn a siket szülők és a halló szülők családjába született gyermekek között. Miközben a siket szülők siket gyermekei „természetes módon", anyanyelvként öröklik meg a jelnyelet, a halló szülőktől hallássérülten születettek kommunikációja halló szüleikkel, spontán jelekkel történik, a megértés hiányos. Ezek a gyerekek – amennyiben

[7] Gregory (1976) egy kutatás során kimutatta, hogy 122 siket és részben siket, 5 év alatti olyan gyermekből, akiknek szülei nem ismerték a jelnyelvet, 57 százalék kizárólag gesztusokkal, mutogatva kommunikált édesanyjával. Loots, Devisé és Jacquet (2005) megállapítása szerint, bár a totális kommunikációt alkalmazó szülők esetében a kizárólag orális módszert használó szülőkhöz viszonyítva több közös figyelmi viselkedést mutatnak a szülő-gyermek diádok, ezek azonban minőségileg elmaradnak a jelnyelvet és vizuális-taktilis kommunikációt alkalmazó siket szülők és gyermekeik által mutatott interszubjektív viselkedésformáktól.

hallásvesztésük teljes vagy súlyos - a hangos beszéd elsajátítására is képtelenek, miközben iskolába kerülés előtt (ahol informálisan elsajátíthatták a jelnyelvet) a számukra egyébként kézenfekvő jelnyelvi kultúrában sem volt alkalmuk hatékonyan szocializálódni, éppen a családi-közösségi támogató rendszer hiányosságai, a korai fejlesztés hiánya vagy egyoldalúan az orális beszédfejlesztésre koncentráló irányultsága miatt.

A 2. ábra adatai azt tükrözik, hogy a halló szülők az esetek többségében nem ismerik a jelnyelvet és nem is igyekeznek azt elsajátítani. A kizárólag orális kommunikációra összpontosító családi nevelési gyakorlat a siketekre jellemző sajátos nyelvhasználat és kultúra végeredményben a gyermek kommunikációs és kulturális másságának el nem fogadását és háttérbe szorítását, a halló kultúra elsajátítására alapozott erőteljes normalizációs törekvést fejezi ki, a gyermek érdekeire hivatkozva: lényegében azt a szülői elvárást, hogy a gyermek, sikeres jelenlegi és jövőbeli beilleszkedése érdekében kommunikáljon úgy, mint a hallók, „legyen ugyanolyan”, mint a hallók.



Hogyan kommunikált szüleivel iskolába kerülése előtt?

2. ábra. *Iskoláskor előtti jelnyelvhasználat szüleivel a hallássérültség foka szerint*

N=89 Forrás*: saját szerkesztés*

Főként az említett szülői elvárás hatására, a halló szülők siket gyermekei spontánul, a családban, majd az iskolában elsajátított orális kommunikációs készségeik révén egyre tudatosabban, többé-kevésbé sikeresen, mindvégig nem kis erőfeszítéssel, nagyon sok lelki frusztráltságot megélve egyoldalúan próbálnak alkalmazkodni a halló társadalom kommunikációs módozataihoz.

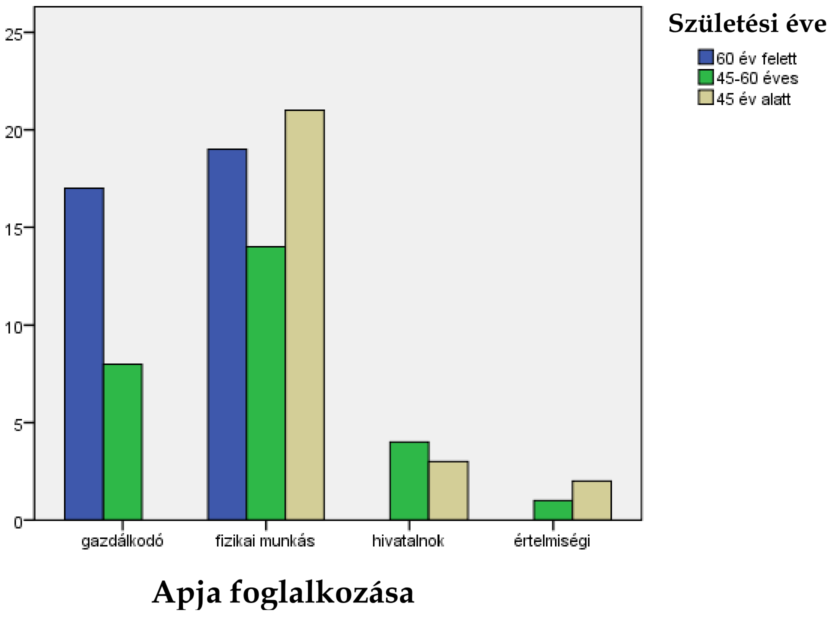
H. Z. Mivel halló családjában a kommunikációs eszköz a hangos beszéd, szülei, elsősorban édesanyja ezt próbálta vele alkalmazni. Ezekben az években otthon nem alakult ki sajátos kommunikációs módszer a közvetlen családtagokkal, a jelnyelvet nem alkalmazták, mert nem ismerték, ehelyett amikor valamit akartak édesanyjával egymástól, kölcsönösen megérintették egymást, vagy szemkontaktussal próbálták megértetni. Ő maga sokszor a szemükből próbált olvasni. Azt látta, hogy mindenkinek mozog a szája… Az elemi, mindennapi életvezetéshez szükséges dolgokra alkalmaztak egy-egy segítő kézmozdulatot, de ennyi, és nem több

kommunikációs formára emlékszik. Kisgyermekként spontán módon próbált minden előzetes szóismeret nélkül szülei szájáról olvasni, több-kevesebb sikerrel.

L.D. Elmondása szerint testvéreivel szemben sokszor érezte frusztráltnak, zavartnak magát, sokat szenvedett közvetlen családjában megélt mássága miatt. Ragaszkodott hozzájuk, de mivel nem sikerül bekapcsolódnia a nagy családi beszélgetésekbe, gyakorlatilag nem vették figyelembe, nem tettek meg semmit azért, hogy akár más kommunikációs módon, de bevonják ezekbe a spontán kialakult családi beszélgetésekbe.

P.R. Öccsével, akire elmondása szerint sokat vigyázott, sokat vitte a házukhoz közel levő focipályára labdázni, később focizni, nagyon jó testvéri kapcsolatot alakítottak ki egymással, ám ez halló testvére sűrűsödő programjaival fokozatosan megváltozott: ahogy egyre többet érintkezett halló kortársak világával, egyre inkább eltávolodott tőle, s ez az eltávolodás öccse házasságával tetőződött be. Öccse feleségét rátartinak tartja, aki nem fogadja el őt, Kolozsváron tanuló lánya alig-alig tarthatja velük a kapcsolatot.

A 3-as számú ábra adatai rámutatnak arra, hogy a legtöbb siket gyermek halló szülei alacsony szakmai-társadalmi státussal rendelkeznek (nagy többségük gazdálkodó vagy fizikai munkás), így ebből fakadóan is kicsi az esély arra, hogy kreatívan, kezdeményezőn, helyzetismeret birtokában alkalmazkodjanak a gyermek kommunikációs szükségleteihez. Az interjúim során nyert eredmények arra utalnak, hogy a vizsgálati csoport tagjainak szülei elvárták – amellett, hogy a gyermek tanuljon és fejlődjön – hogy ő alkalmazkodjon a családi körülményekhez, tanuljon meg beszélni, szájról olvasni és olyan különböző képességekkel rendelkezzen, ami minél „normálisabbá” teszi, és kevésbé legyen feltűnő az, hogy ő siket.



3. ábra. *A megkérdezettek megoszlása az apa foglalkozási státusza és korcsoport szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Sok halló szülőt erősen befolyásolja a társadalom egy-egy elejtett reakciója a mássággal szemben. Néhány halló szülőkkel rendelkező siket interjúalany bevallása szerint a nem elfogadás ténye és a kommunikáció beszűkülése miatt oda jutottak, hogy saját család alapítása után alig tartják a kapcsolatot. Előfordul, és csakis halló családok

esetében, hogy amikor kiderül a siketség ténye, akkor a halló családfő nem vállalja fel a kommunikációval járó küzdelmeket olyannyira, hogy kilép a család kötelékéből.

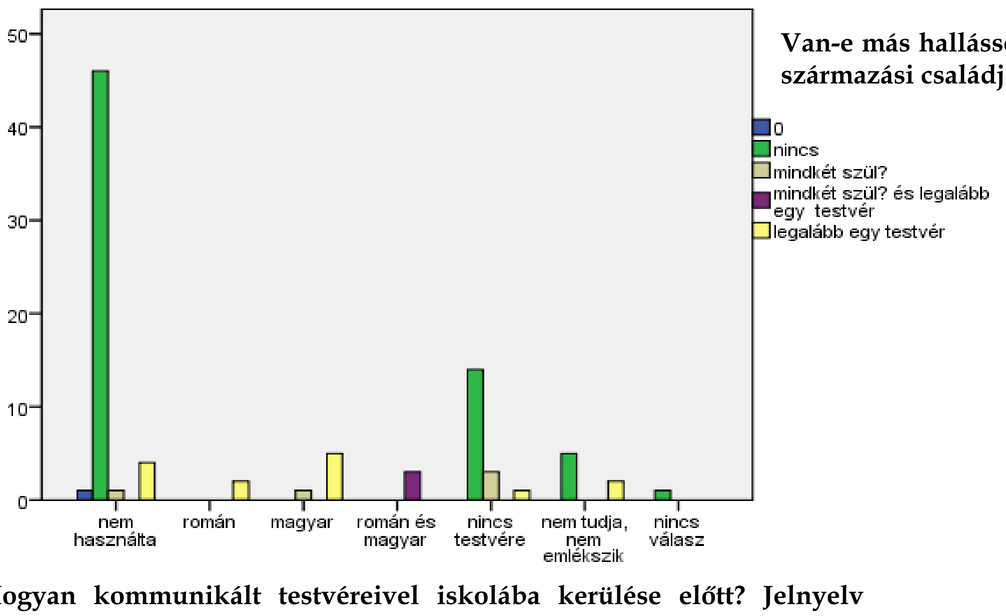
G. I.*„**Apámat utoljára a gyermekeim születésekor láttam.**”*

S. A.***„Anyám azt mondta, hogy szégyen a jelnyelvi kommunikáció, hogy nézzék az emberek.”***

G. L. ***„Anyámat ott hagyta apám, de anyám mindennek ellenére nagy-nagy szeretettel mellém állt.”***

I.F. ***„Sokgyermekes halló családban nőttem fel és alig tartom velük a kapcsolatot.”***

Egészen más körülmények között valósul meg viszont a gyermek nyelvi szocializációja a siket szülők családjában. Amint azt a 4. ábra adatai is alátámasztják, a halló szülők gyermekeitől eltérően a siket szülők siket gyermekei többnyire egész kiskoruktól kezdve a jelnyelv hatása alatt állnak, már a kezdetektől lehetőségük van a számukra az első nyelv funkcióját betöltő jelnyelv természetes úton való elsajátítására (Denmark 1999: 22).



4. ábra. *A jelnyelv használata és nyelve iskoláskor előtt testvéreikkel*

N=89 Forrás*: saját szerkesztés*

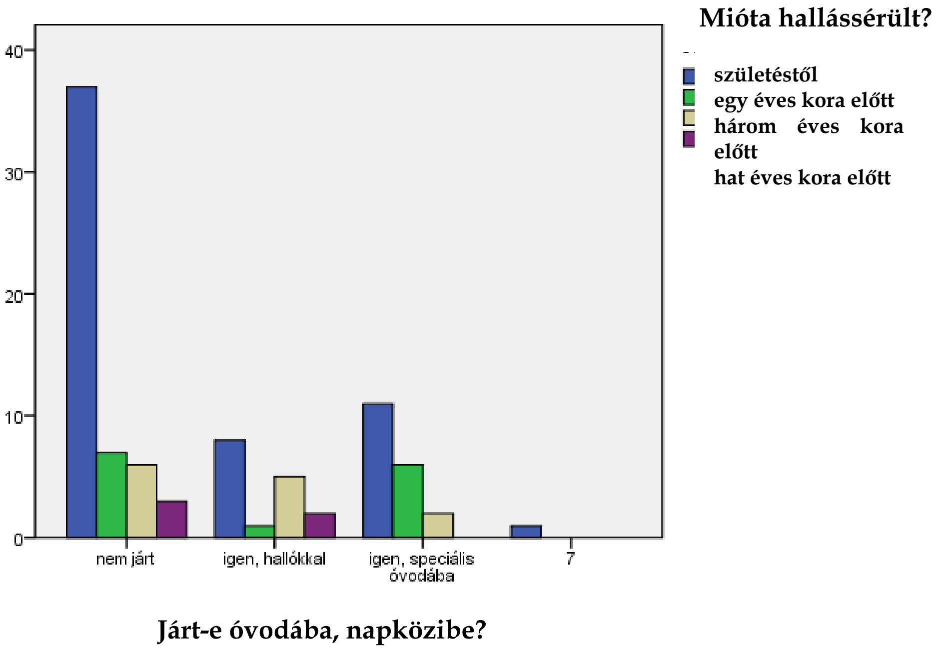
D.F. Amikor fia megszületett, és megállapították, hogy szintén siket lett, nem volt bánatos, sőt ő maga, a szülei, valamint a felesége kimondottan boldogok voltak, hogy hozzájuk hasonló gyerekük született, büszkeséget éreztek, mert ugyanakkor ő félt is az elidegenedéstől. Halló apósa is szeretettel fogadta az unokát, egyedül anyósa (felesége halló anyja) bánkódott unokája siketsége miatt.

A halló szülők családjában felnövő siket gyerekekkel szemben a siket szülők siket gyerekei tehát lényegében „beleszületnek” a siket-kultúrába, ezért az óvodás–iskolás korban megvalósuló orális beszédkészség-fejlesztés az ő esetükben nem kizárólagos, hanem kiegészítő szerepet tölt be, a már kialakult, vagy kialakulóban lévő, de szilárd alapokkal rendelkező, nyelvi-képi kifejezés- és gondolkodásmódon alapuló kommunikációs módozatokra és kommunikációs kultúrára épül.

CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS KORAI FEJLESZTÉS

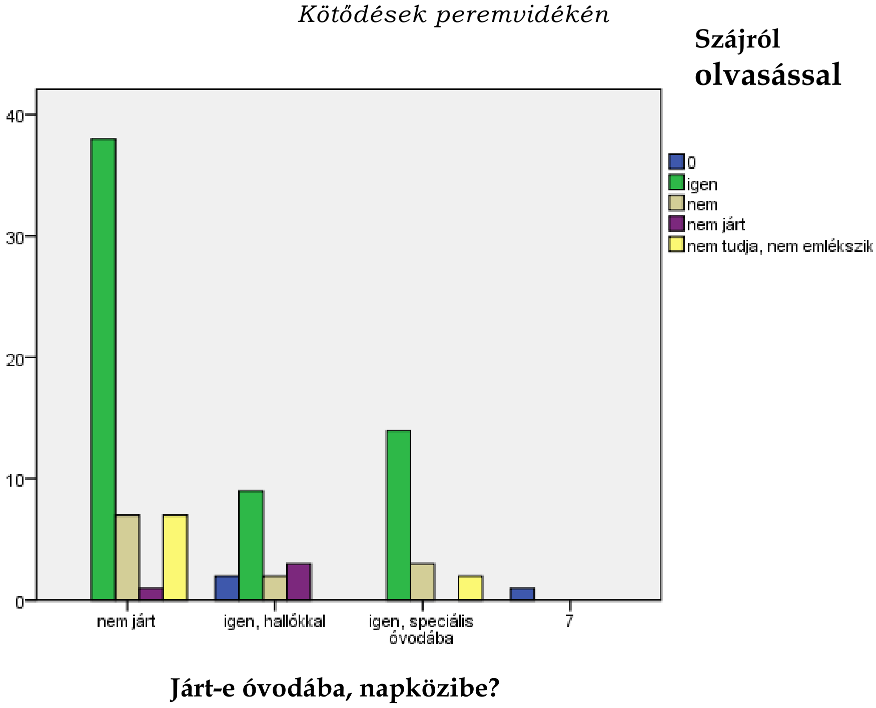
A siket gyermekek (egy részének) esetében a hangzó nyelv nem használható, ők természetes anyanyelvként csak egy jelnyelvet tanulhatnak meg. Ha halló szülők siket gyermeküknek nem jelnyelvet használnak (mert nem tanulhatják azt meg), a gyermeket megfosztják a számára potenciálisan elérhető egyetlen nyelvtől, s ez a gyermek értelmi és érzelmi fejlődését károsan befolyásolja. (Kontra 2009). Kutatási eredmények szerint a siket gyermeknek akkor vannak a legjobb lehetőségei a nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlődésére, ha megtörténik hallássérültségének korai diagnosztizálása s még 6 hónapos kora előtt korai fejlesztő programba kerül.

Ugyanilyen fontos lenne ugyanakkor, hogy gyermekével egy időben az anya is részesüljön speciális kommunikációs fejlesztő programban, hiszen az anya kommunikációs készségei fontos tényezői és előrejelzői a gyermek nyelvelsajátításának, korai olvasásának, és társas-emocionális fejlődésének (Sass-Lehrer és Bodner-Johnson 2003). Romániában ezzel szemben a hallássérülést a legtöbb esetben az optimális életkornál jóval később, csak 3-4 éves korban fedezik fel, ami már nagyon késő a beszédelsajátítás sikerességének esélyei szempontjából (Kiss 2014).



5. **ábra.** *Óvodába/napközibe járás gyakorisága a hallássérültség kezdetének időpontja szerint*

N=89 Forrás*: saját szerkesztés*



6. ábra. *Szájról olvasás használata iskoláskor előtt aszerint, hogy jártak-e óvodába/napközibe*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Amint az 5. ábra adataiból kitűnik, a megkérdezett siket személyek korai fejlesztése jó esetben is csak az óvodai évekkel kezdődött, de igen számottevő azoknak az aránya is, akik egyáltalán nem jártak óvodába. Másrészt a hivatalos politikák által évtizedekig támogatott egyoldalú kompenzációs nevelési gyakorlat a jellemző, amely a családi környezetben is, és az óvodai nevelésben is kizárólag a jelnyelvvel nem kísért hangosbeszéd-fejlesztést, esetleg a szájról olvasás elsajátítását célozta. Ez utóbbi törekvésre utalnak a 6. ábrával szemléltetett kutatási eredmények is.

Az orális nevelés egyoldalú középpontba állítása nem ösztönzi sem a gyerekeket, sem a szülőket a jelnyelv elsajátítására, s ez által mintegy késlelteti (bár véglegesen megakadályozni nem tudja) a siket-kultúrába és közösségbe való belépésüket, fokozva ez által a fogyatékossági helyzet társadalmi percepciójának következtében amúgy is valószínűleg kialakuló elidegenedettség és kisebbrendűségi érzésüket. Ezt a következtetést támasztják alá interjúalanyaink élettörténetei is:

H. I. Saját faluja magyar nyelvű halló óvodájába járt, halló gyerekekkel. Óvodába kerülése előtt szüleivel hangzó beszéddel értekezett, magyarázata szerint hallása nagy részének elveszítésekor már elég jól beszélt, s akkor hirtelen egyik napról a másikra nem hallott. Ám szülei ez után is szavakkal, hangzó beszéddel értekeztek vele, spontánul alakítva ki szájról olvasó képességét. Szüleinél még többet apai nagyapja foglalkozott vele, mivel szülei többnyire elfoglaltak voltak, s a nagyszülőkkel együtt laktak. Otthon csak a hangzó beszédet használták, elvétve egy-egy spontán „mutató" jelet a megértés megkönnyítéséhez, de legfeljebb hármat.

H. I. Beszédfejlesztő foglalkozásokban csak a siketek iskolájában részesült hétévesen, ezzel hangzó beszédén javítottak, mivel bevallása szerint a falusi magyar óvodában, gyakorlatilag nem mert megszólalni, sokat gubbasztott egyedül. Az óvodai években több volt benne a szomorúság, magányos órák, az aktív mozgásos tevékenységekben könnyebben részt tudott venni, a közös éneklésben, versmondásban, ügyességi játékokban már nem.

H. Z. Fejlesztő pedagógusa nem volt, hallók magyar nyelvű óvodába került, ahol a rövid futamú programban vet részt (ez az jelenti, hogy délutánonként nem alszanak ott). Az elején elég jól be tudott kapcsolódni a szabad kezű játékokba: közös építés, babázás, vagy az egyéni foglalkozások pl. rajzolás, festés, gyurmázás. A későbbi óvodai évek során viszont, amikor a csoportos interakció nagyobb teret kapott, elmondása szerint sokszor gubbasztott szomorúan egy sarokban, és nem akart, mert nem tudott bekapcsolódni.

F. S. Beszédfejlesztő foglalkozásokban csak a siketek iskolájában részesült 7 évesen, ezzel hangzó beszédén javítottak, mert bevallása szerint a falusi magyar óvodában, gyakorlatilag nem mert megszólalni, sokat gubbasztott egyedül. Az óvodai években több volt benne a szomorúság, magányos órák, az aktív mozgásos tevékenységekben könnyebben részt tudott venni, a közös éneklésben versmondásban, ügyességi játékokban már nem.

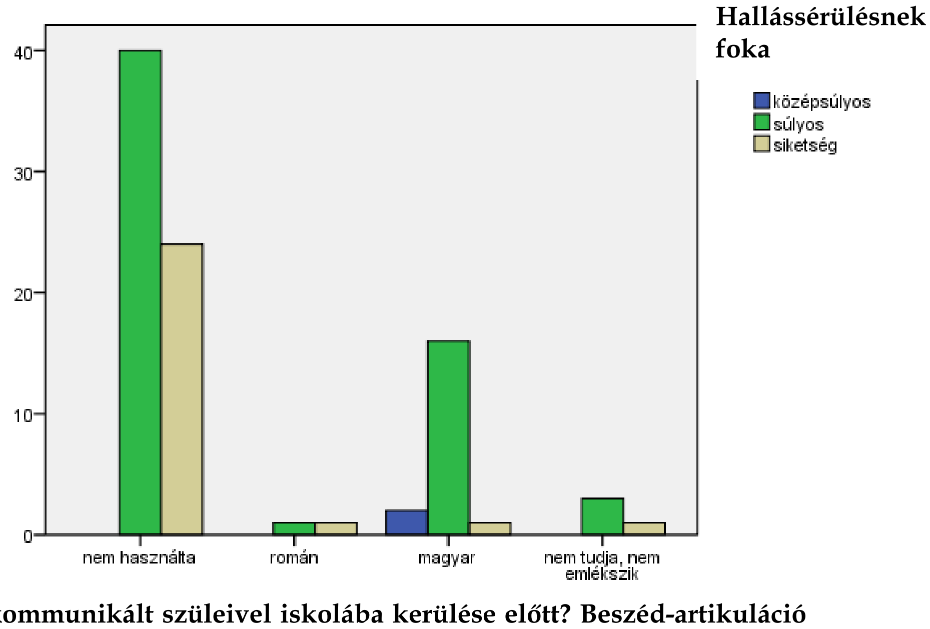
Amint a fenti interjúrészletek is alátámasztják, a halló szülők alkalmazkodási készségének, felkészültségének és a gyermek korai fejlesztésnek a hiánya (beleértve a jelnyelv korai elsajátításának elmaradását is) az első életévekben (iskoláskor előtt) kommunikációs űrt, pszichikai beilleszkedési zavart és nyelvi-fogalomalkotásbeli lemaradást eredményezhet. Ezek a későbbiekben, az iskolai kommunikációs fejlesztés nyomán enyhülnek ugyan, de általában nem szűnnek meg teljesen, a korai életévekben elmulasztottakat később valószínűleg már csak részben lehet pótolni.

Loots és munkatársai (2005) hangsúlyozzák, hogy a szimbolikus interszubjektivitás kialakulásához (amely szerintük a nyelvelsajátítás alapja) a jelnyelv korai használata szükséges. Kutatásom eredményei alátámasztják azt a számos más kutatás által is igazolt következtetést, hogy a jelnyelvnek kiemelkedő jelentősége van a gyerekek korai szocializációjában, s az ebben az életkorban megszerzett – vagy elégtelenül kifejlesztett – nyelvi-kommunikációs kompetenciáknak meghatározó hatással bírnak a hallássérült személy iskolai pályafutásának, szakmai – közösségi inklúziójának alakulására.

SZÁRMAZÁSI CSALÁDI HÁTTÉR ÉS IDENTITÁS

Az etnikai identitás - figyelembe véve Connerton (1991) és De Vos (1982) megállapítását az egyén vagy a csoport kulturális örökségébe beágyazódó etnikai identitásról, elsősorban azoknak a hagyományoknak a továbbéltetésére irányuló törekvés irányából ragadható meg leginkább, amelyek az etnikai lét megmaradásának és az identitás működésének biztosítékai. Ezek közül kiemelkedő jelentőségűek az anyanyelv, nyelv- és névhasználat, a származás, származástudat, a születéssel megszerzett, tulajdonított, felvállalt vagy a tulajdonítás ellenére megtagadott csoporttagság, a történelmi tudat és vallás (Bindorffer 2001).

A 7. ábra adataiból kitűnik, hogy a nyilvánvaló kommunikációs akadályok ellenére számottevő azoknak a megkérdezett magyar siketeknek az aránya, akik úgy emlékeznek vissza, hogy iskoláskor előtt szüleikkel használtak magyar nyelvű orális beszédet/artikulációt. Ez annak a jele, hogy azokban a családokban, ahol mindkét szülő halló és a család etnikailag homogén, kedvezőek a szubjektív feltételei annak, hogy a szülők átadják gyermekeiknek a saját közös kommunikációs kultúrájukat és nyelvi-etnikai-nemzeti identitásukat.



7. ábra. *Beszéd/artikuláció használata és nyelve szüleivel iskoláskor előtt*

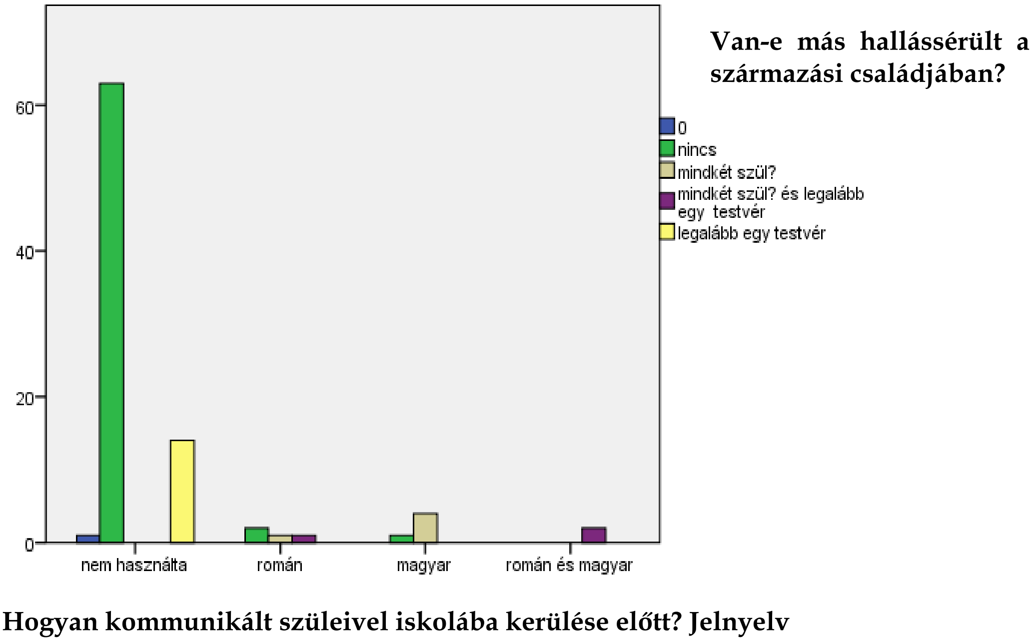
N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Feltehetően - a jelnyelv és a siketkultúra sajátosságainak nem ismerete és a gyermek kommunikációs szükségleteire való nem adekvát viszonyulás mellett - éppen a nemzeti-nyelvi identitás továbbadása iránti motiváció az, ami a halló szülőket spontán módon az orális kommunikációhoz való ragaszkodásra késztet. Megállapítható, hogy a halló szülők a siket szülőknél jobban törekszenek az etnikai-nemzeti hovatartozással szoros kapcsolatban álló orális magyar anyanyelvi kultúra továbbörökítésére siket gyermekük felé, még akkor is, ha ebben az igyekezetükben, törekvésükben sokszor jelentős nyelvi-megértésbeli akadályokba ütköznek. Ez utóbbi akadályok fennállására utal azoknak a siket személyeknek a magas aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy iskoláskor előtt nem használtak jelnyelvi kommunikációt halló szüleikkel.

A halló szülők családjában az orális kifejezőkészség fejlesztésére irányuló erőfeszítések a halló kultúrába való lehető legtökéletesebb beilleszkedés elősegítésére irányulnak, lehetőleg elkerülve a siketkultúra világával való megismerkedést. Erős a késztetés arra, hogy a szülők igyekezzenek megakadályozni, vagy legalább halasztani, minimalizálni gyermekük siket-kultúrába történő szocializációját. Például ragaszkodhatnak ahhoz, hogy gyerekük „hallók óvodájába, iskolájába" kerüljön, vagy annak házastársa, még ha siket is, legyen birtokában az orális kommunikációs módszereknek.

Az említett törekvés inkább a posztlingvális siketek esetében járhat eredménnyel, de ugyanakkor eltávolítja a gyermeket a jelek világától, az ehhez kapcsolódó fogalmi építkezés elsajátításától, megfosztja őt az értelmi fejlődés jelnyelvhez kötődő esélyeitől. Ugyanakkor viszont, amint a 8. ábra adatai és az interjúalanyaink által elmondottak egyaránt alátámasztják, ha a családban található olyan siket testvér, aki már kapcsolatba került a siket-kultúrával, ő elősegítheti a többi (fiatalabb) testvér bekerülését a siket-közösségbe, még akkor is, ha ez a szülők ellenállása/opciója következtében nem valósulhatott meg az iskolarendszer révén. Az ilyen családokban a jelnyelvi ismeretek éppen azért alapozódnak és erősödnek meg, mert a hallássérült gyermekek eleve

nyitottabbak a számukra sajátos erővel bíró, elérhetőbb kifejezésmód iránt, mint a felnőttek.



8. ábra. *A jelnyelv használata szüleivel iskoláskor előtt*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

B.L. halló magyar családba született, ketten vannak testvérek, s mindketten hallássérültek. Bátyja súlyosabban, ezért édesapjuk őt a szatmári román nyelvű speciális iskolába vitte 7 évesen. B.L. –ról elmondható, hogy családon belül, ha részben is, de szocializálódott jelnyelven, mert bátyja a Szatmáron megismert román jelnyelvet neki is megtanította. Szájról jól tudott olvasni magyar nyelven, a román jeleket pedig bátyjával orális nyelv nélkül kísérte.

K. Sz. Elmondható, hogy tulajdonképpen a nála 10 évvel idősebb bátyján keresztül került kapcsolatba a siket kultúrával, a jelnyelvvel. Amikor 15 éves volt, testvére biztatta, hogy vegyen részt a siket egyesület programjaiban, de szülei eltiltották. Édesapja kijelentette, jelelő, csak jelnyelven kommunikáló siket fiúval ne kerüljön kapcsolatba, arra kérte, ha már hallássérült férjet választana magának, legalább olyan szinten beszéljen, mint ahogyan ő.

A halló szülők és siket gyermekeik kapcsolatától eltérően, a siket szülők és gyermekeik kapcsolatában a kommunikáció zökkenőmentes, még inkább akkor, ha maguk a siket szülők is homogén siket házasságból, családi környezetből származnak.

L.D. családjában három generációt ölel fel a siketkultúra: a nagyszülők, azok gyermekei, illetve a leszármazottak is siketen születtek. A nagyszülők felmenői viszont hallók voltak. 48 éves siket férfi, szülei siketek, apja születésétől fogva siket, ám az ő szülei hallók, az apa testvérei pedig: heten voltak testvérek, ebből 4 siket, 3 halló testvér. Anyja szintén siket, ő is halló szülők gyermeke, s az ő testvérei közül is (4) 3 súlyosabban hallássérült, egy pedig halló. Neki magának egy, szintén siket bátyja van, s a bátyja leánygyermeke is siket, jelenleg 15 éves.

Az etnikailag és a siketkultúra szempontjából egyaránt vegyes családi-származási háttérrel rendelkező siket személyek esetében különösen összetett képletet mutathat a kommunikációs-nyelvi szocializáció:

N. T. L. etnikailag homogén házasságban élő szülőktől származik, édesapja magyar nyelven végezte a speciális iskola 8 évét, azaz, magyar jelnyelven szocializálódott és volt lehetősége más, halló szülőkkel rendelkező siket sorstársaival ellentétben otthon is alkalmazni egy olyan családban, ahol mindkét szüleje súlyos mozgássérült volt (jelenleg elhaláloztak), s nyitottak voltak a jelnyelv elsajátítására. N. édesanyja halló román anyától származik (aki apját nem ismerte, hiszen anyja árvaházba került, onnan járt a hallássérültek román nyelvű speciális iskolájába.) N. anyanyelve okáért (román jelnyelv) a nagyváradi hallássérültek csoportjába került, előbb az óvodai, majd az iskolai csoportba, végül apjához hasonlóan az asztalos szakmát tanulta ki.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a siket szülők elsődlegesen siket gyermekük jelnyelvi és siket kultúrához kötődő identitásához ragaszkodnak, emellett a lehetőségek mértékében a jelnyelvi/orális nyelvi-nemzeti identitás átörökítését is fontosnak tarthatják, azonban a nemzeti nyelv/jelnyelv gyermekük általi elsődleges használatához való ragaszkodás tekintetében esetenként kevésbé elkötelezettek, mint a halló szülők.

ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ, NYELVHASZNÁLAT ÉS IDENTITÁS

ISKOLAI NYELVHASZNÁLAT ÉS KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRA

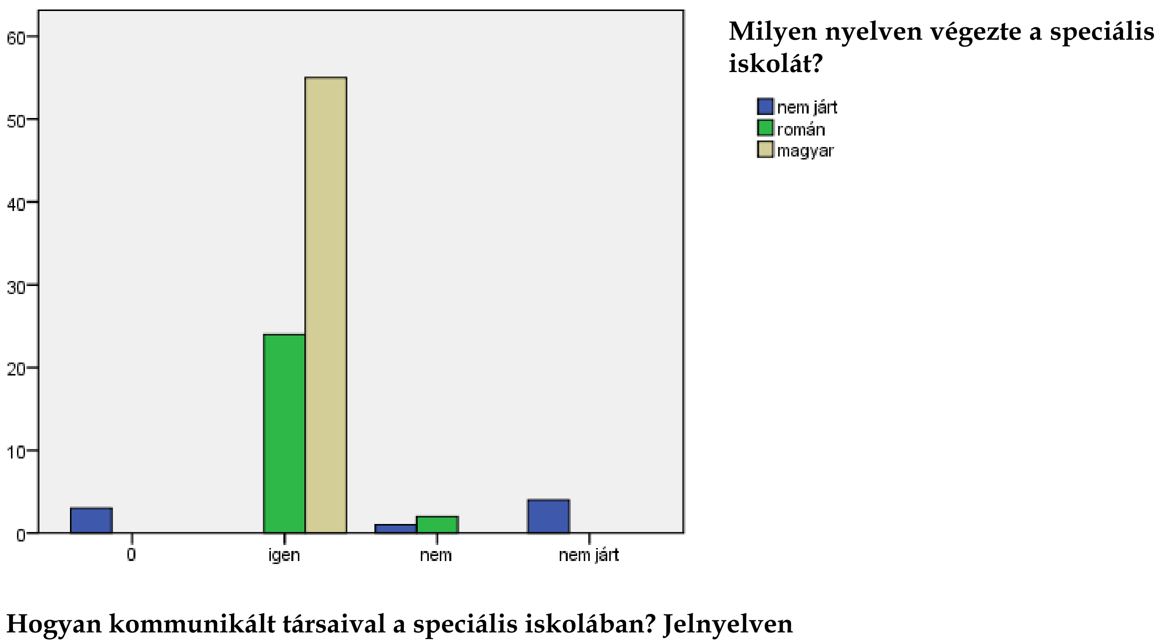
Amikor a siket gyermek eléri az iskoláskort, szocializációja legfontosabb színterévé a speciális iskola (esetenként az integrált oktatási forma), illetve annak tanulói közössége válik (Harris-Beech 1995), ahol a gyermek idejének legnagyobb részét tölti (főként a speciális iskolatípusra nagymértékben jellemző bentlakásos rendszer keretében). A siket szülők gyermekei - a hallók is - származási családjukban anyanyelvi szinten sajátítják el a jelnyelvet, a halló szülők siket gyermekei akkor tanulják meg, ha a siketek iskolájába kerülnek (Vízi 1996).

A halló szülők siket gyerekei a jelnyelvvel és a siket kultúrával/közösséggel jellemzően a siket-iskolában ismerkednek meg, mivel életükben itt kerülnek először jelnyelv-használó siket közösségbe. Itt idősebb társaiktól spontán módon elsajátítják, egymás között informálisan gyakorolják és elsődlegesen használják a jelnyelvi kommunikációt, amelynek döntő szerepe van a siketkultúrába történő spontán szocializációjuk folyamatában.

„Mikor én húsz évvel ezelőtt az iskolába kerültem, akkor a tanárok nagyobbik része egyáltalán nem jelelt a gyerekekkel. A gyerekek a jelnyelvet egymástól és nem a felnőttektől tanulták, tanulják. Mi is a gyerekektől tanulunk. Attól a pár siket családba született gyerektől. Amióta itt vagyok, mindig voltak a jelnyelvet támogató és ellenző tanárok. Egy idő után néhányunk befolyásának eredményeképp sikerült a mérleget a jelnyelv oldalára billenteni. Így most már elfogadott ugyan a jelnyelvhasználat, azonban alacsony a tanárok jelnyelv ismereti szintje. Nagyon nagy segítség a jelnyelv az orális nyelv elsajátításában, ezt most már mindenki belátja. Használjuk, de amint említettem nagyon korlátoz a tudásunk szintje." (T. P. szurdopedagógus, a továbbiakban T.P.)

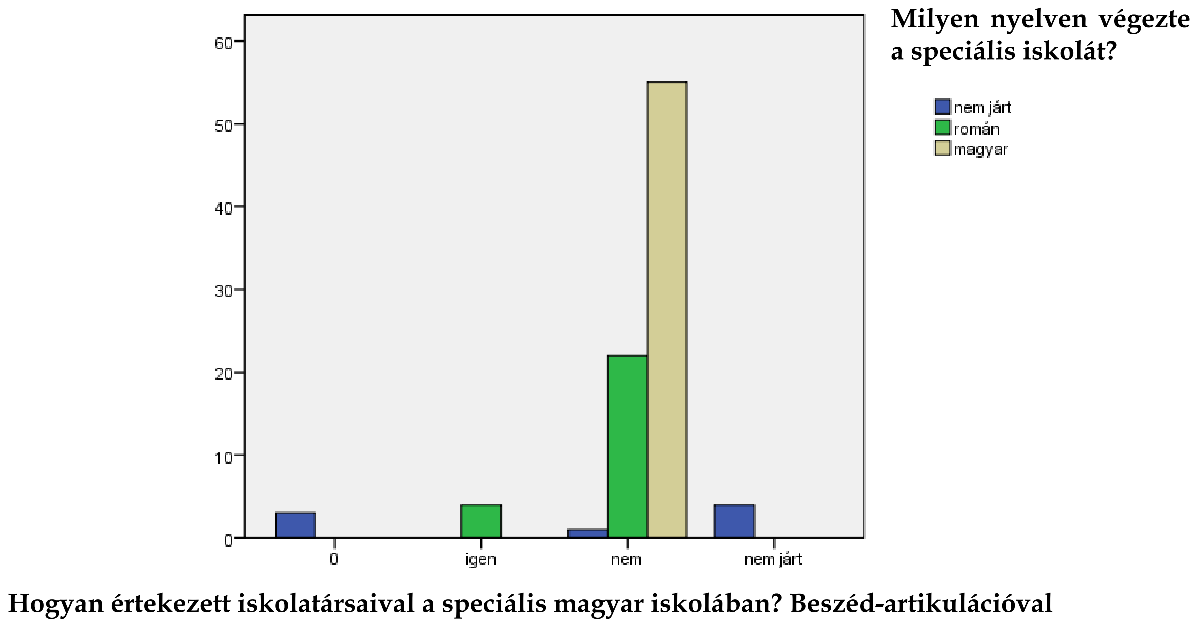
H. I. Amikor a jelnyelvvel először szembesült ebben az iskolában, mit érzett? ***„Megijedtem, nem ismertem, szokatlan volt. Az iskolában megtanultam a többiektől, osztálytársaimtól, akik siket családból jöttek, azoktól a nagyobbaktól is, akik nem siket kultúrához tartoznak, de ott megtanulták… amikor hazamentem, otthon egyáltalán nem használtam, mire visszamentem sokat felejtettem belőle…"***

A 9. és 10. ábrák adatai egyértelműen alátámasztják, hogy a siketiskola diákközösségén belül az egymást követő diáknemzedékek hosszú során át a tanulók közötti informális jelnyelvhasználat úgyszólván általános volt, míg a beszéd-artikuláció használata kivételesen fordult csak elő.



9. ábra. *A jelnyelv használata iskolatársakkal*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*



10. ábra. *A beszéd/artikuláció használata iskolatársakkal*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Hangsúlyoznunk kell, hogy a speciális iskolában tanulók annak ellenére sajátították el és használták a jelnyelvet, hogy a hivatalos iskolai programban jelnyelvtanítás, vagy jelnyelven oktatott tantárgy nem szerepelt, és mindmáig nem tölt be szerepet kötelező kommunikációs módozatként. Ez a nyelvelsajátítás és kulturális szocializálódás azonban

felemás, következetlen módon valósul meg. Mint már említettük, Romániában, akárcsak Európa több más országában, a siketiskolák – a „normalizációs" paradigmától vezérelve – hivatalos oktatási programjuk szerint napjainkban is egyoldalúan az orális nevelésre koncentrálnak.

L.S. 2 évet járt a bukaresti siket-óvodába, 4 éves korától, az első osztályt Buzău-ban kezdte el és egészen 10. osztályig abban az iskolában maradt, végig bentlakásos programmal. A tízedik osztály befejezése után Bukarestben folytatta, a szakiskolában motortekercselő szakképesítést kapott. Amikor Buzău-ban volt tanuló a speciális iskolában, a logopédusok kemény munkának vetették alá beszédképességének fejlesztése érdekében, a szájról-olvasás elsajátításának is nagy fontosságot tulajdonítottak ugyanakkor. Ebben az iskolában a társaival többnyire jelekkel értekezett, de a tanárok megkövetelték, hogy velük, ha úgy is tudott, inkább orálisan értekezzen. Elmondása szerint nagyon szigorúak voltak.

H. Z. „Az iskolában hármas módszer egybekapcsolásával tanítottak: a jel, vagyis a kéz formált jele, a száj formája és az adott szó leírt formáját együttesen. A tanárok az óráikat jelnyelvvel kísérve tartották, külön jelnyelvi óra nem volt, a különböző tantárgyak magyarázatainál alkalmazva tanultuk meg, illetve a siket kultúrából érkező iskolatársaktól."

H. I. Jelnyelvi ismeretek órájuk külön nem, hanem a többi órákhoz kapcsoltan volt, azok magyarázati kísérőjeként, szájról-olvasás tanítása viszont igen, számára az volt a legkönnyebb. Iskolai kedvenc órái a szájról-olvasó óra, ötödik osztálytól a történelem, földrajz.

D.V. Hallókészüléket hat éves kora után kapott, zsinórosat, amilyenhez a kommunizmus idején a siketek iskolájában hozzá lehetett jutni, vagy pontosabban azt engedélyezték. Csupán a hangok érzékelésében töltött be szerepet, amely elmondása szerint fejfájást, rossz közérzetet okozott számára, de viselte, mert kötelezték rá. Az iskolai vakációk ideje alatt ezt a készüléket az iskolában hagyatták velük, csak szünidőről való visszatértük után tették újra fel, tehát a szülők hangjának érzékelése gyakorlatilag csak akkor valósult meg, amikor az iskolában havonta egyszer egy napra meglátogatták őt.

Vizuális nyelvtanulási segédeszközként – amint már említettünk – a rendszerváltásig a daktilt (ujj-abc-t) használták, s ez a gyakorlat – a jelnyelvhasználat fokozatos tanórai térnyerése mellett – máig fennmaradt:

„Használjuk, gyakran kell egy-egy kifejezést, nevet, stb. ledaktilálni. Kimondottan a magyart használjuk, ugyanakkor románórán a román daktil jeleket is. Személy szerint nem is nagyon tudom rendesen a román daktilt, de akinek van román órája, az tudja, a gyerekek is ismerik. Kicsi eltérések vannak, tudom, hogy a magyarországi gyerekekkel való daktilálásban nem mindent értettem. A daktil nagyjából nemzetközi, vannak kivételek, például az angolok kétkezes daktilja. A magyar és a román a nemzetközire alapozik. A siketek közösségében is ezt használják kis eltérésekkel." *(P.T.)*

Interjúim nyomán megállapítható, hogy a halló szülők siket gyerekei esetében a jelnyelvvel való informális megismerkedés sokuk számára a reveláció erejével hatott. A világ „felfedezését", „érthetővé válását", önmagukra találásukat jelenti, s ez által saját identitásuk, hovatartozásuk is értelmezhetőbbé, „megfejthetővé" válik:

H. Z. Hatévesen került a siketek és nagyothallók iskolájába. Itt, ekkor találkozott életében először a siket kultúrával, a jelnyelvi kommunikációval. A heti egy alkalommal sorra kerülő szájról olvasó órákon, itt sajátította el jobban szájról-olvasási képességeit is. Emlékei szerint, amikor édesanyja a siketek iskolájában hagyta, nagyon nehezen vált el távozó szüleitől, sírt,

szomorú volt, ám mintha ez a szomorúság nem tartott volna olyan sokáig: lekötötte az új, hozzá egyre közelebb kerülő világ, sorstársainak sajátos világa: a siketkultúra. ***„Csak néztem, kővé meredtem, nem ismertem, és mégis annyira ismerős volt. Ilyet azelőtt még sohasem láttam és rendkívül megnyerte a tetszésemet az első pillanattól kezdve".***

Az előbbiek nyomán megfogalmazhatjuk azt a következtetést, hogy az informális tanulói közösség – bár az orális nevelést középpontba állító hivatalos oktatáspolitikai elvektől eltérő irányban – de döntő szerepet tölt be a siket gyerekek siket kulturális közösségi és nyelvi szocializációjában, ami a halló szülők családjában iskoláskor előtt az esetek nagy többségében nem valósul meg. Mindez egybecseng halló tanulók iskolai környezetében végzett kutatások megállapításaival, amelyek rámutatnak arra, hogy az iskolai környezet hatásai között nagy jelentősége van a szerkezetileg és tartalmilag zárt, azonos normák elismerésére épülő tanulói baráti kapcsolatok nagy iskolai sűrűségének, amely normabiztonságot teremt, és ezáltal segíti az iskolai pályafutás alakulását (Pusztai 2003: 67).

A jelnyelv informális tanulóközösségi elsajátítása révén - bár spontán és következetlen módon - de megvalósul az, amit Gregory (1998) *kétnyelvű módszernek* nevez: a siket gyermek az iskolában idősebb társaitól elsajátított jelnyelvet, mint leghozzáférhetőbb nyelvet egyfajta nyelvi kommunikációs alapnak tekinti, és erre építve - esetenként tanári segítségre is támaszkodva - fejleszti orális nyelvtudását, illetve az írás-olvasás elsajátítását.

P.L. Elmondása szerint fölöttébb csodálkozott: egy virgonc, tudásszomjjal még tele 6 éves kislány, aki egyre jobban kezdi érteni a világot maga körül, konkrét, szépen megformált képeit a szavaknak, s ezeknek a formáknak használható, nyelvi kontextusba ültethető értelmezéseit, jelnyelvi mondatokká, s saját gondolatokká, amelyeket a többiek felé közvetítve, ugyancsak értelmezhető válaszokat kapott. Nagyon sok barátja volt, meglátása szerint a siket iskolai közösségben valahogy könnyebben kötöttek barátságot, nem tekintenek egymásra annyi kritikával, mint a hallók saját közösségeiken belül. Csodálatosan érezte magát ebben a világban, nagyon boldog éveket jelentettek számára azok az évek, amelyeket magyar siketiskolában töltött el. A korábbi években tapasztaltakkal szemben, ekkor már sohasem érezte magányosnak magát.

A jelnyelvtudás, jelnyelvi használat tehát alapvetően a tanulói közösségben végbemenő informális szocializáció eredménye, a tanulók idősebb társaiktól sajátítják el a jelnyelvet, annak köznapi kommunikációs szintjét. Jelentősége azért is kiemelkedő, mivel kutatási eredmények szerint csak kevés preverbálisan siket gyermek képes megtanulni érthetően beszélni, de a közepesen súlyos fokú hallássérültek közül is jelentős arányban vannak jelen azok, akiknek alacsony szintű a beszélt nyelvi tudása. (Denmark 1999: 22).

A tanulók iskolai teljesítményét, eredményességét azonban – a családból sok esetben magukkal hozott intellektuális-nyelvi fejlődésbeli lemaradás mellett - nagymértékben negatívan befolyásolja az a tény, hogy az iskola keretében két egymástól radikálisan eltérő szocializációs hatásnak vannak kitéve. Míg a pedagógusok elsősorban és mindenekelőtt orális kommunikációra tanítják őket, a tanulói közösségen belül informálisan a hivatalos oktatás által nem támogatott jelnyelvi kultúrába történő szocializációjuk valósul meg. A spontánul, sorstársaiktól elsajátított jelnyelvhasználat azonban - mivel a hivatalos iskolai programban a legutóbbi időkig nem támogatták, fejlesztették, nem igyekeztek megtölteni magasabb kulturális tartalmakkal – megreked a hétköznapi szinten, s ez által mintegy tartósítja a siketek felnövekvő nemzedékeinek kulturális kisebbrendűségi érzését, peremhelyzetét. Egyfajta akulturalizációs folyamat zajlik tehát, amely a magát igazán csak

a jelnyelvben otthonérző siket fiatalnak esélyt sem ad a kiemelkedésre, a saját kulturális közegében történő magasabb szintű önmegvalósításra.

A családi nevelési környezet hiányosságait, a hatékony korai fejlesztés elmulasztását az iskolai szocializációs folyamatok – a maguk egyoldalú – mindenáron az orális szóbeli készségek erősítésére, a beszédfejlesztésre irányuló szemléletmódjával – csak részben tudja kompenzálni. Szakirodalmi megállapítások szerint a súlyos fokban nagyothalló és a 9o dB fölötti hallássérüléssel rendelkező siket tanulók beszédérthetősége és beszédértése jellemzően jóval alacsonyabb fokú. A siket gyermekek kis hányada képes csupán elsajátítani a majdnem tiszta hangzó nyelvet. (Deákiné Bajkó – Gergely 2015).

> ***„Ami az alacsony átmenési arányt illeti, ez ugyan részben az iskolák hibája, ugyanakkor egy hallókészülékkel nagyon későn (három éves korban később) ellátott, korai fejlesztésben nem részesült súlyos hallássérült esetében a nyelvi fejlődés jelentősen visszamarad. Egy átlagos Egyesült Államokbeli korán hallókészülékkel ellátott, korai fejlesztésben részesített 18 éves súlyos hallássérült olvasási szintje megegyezik egy halló 10 éves gyerek szintjével. Nálunk nincs ilyen statisztika, de ki lehet találni a szintet. Így inkább az a csoda, ha egy-egy kivételes képességű hallássérültnek sikerül az érettségi.”*** (T. P.)

A romániai siketiskolákban alkalmazott totális kommunikáció - amint már említettük - eredetileg egy oktatási elv volt, amely minden kommunikációs eszköz használatát ösztönözte. A gyakorlatban viszont a totális kommunikáció általában szimultán kommunikációt jelent. Mivel azonban a hangzó nyelvi szerkezetek alkalmatlanok a vizuális reprezentációra, és alapvetően mesterséges kódrendszerről van szó, ami nem tekinthető természetes nyelvnek, a siket gyermek az ilyen nyelvi input alapján nem képes sem a jelnyelv sem a hangzó nyelv nyelvtani struktúráinak absztrahálására, és egyik nyelvet sem tudja megfelelő szinten elsajátítani (Lane et al., 1996).

A speciális iskolába bekerült, halló szülőktől származó tanulók végeredményben két kultúra peremvidékén kénytelenek életüket berendezni, a jelnyelvi és orális kultúra határvonalai között mozognak, anélkül, hogy bármelyiknek is „teljes jogú" polgárai lehetnének. Ez a helyzet nehezíti számukra a nyelvi otthonosság kialakulását, de ugyanakkor segíti őket abban, hogy megismerjék a kommunikációs módozatok és csatornák sokféleségét és rugalmas kommunikációs alkalmazkodási készségeket fejlesszenek ki.

> **„Az az igazság, hogy az orális megközelítés egy siket suliban sosem válik az elsődleges kommunikáció eszközévé. Mindenki, aki nálunk tanul, egy ilyen unikornis-rendszerbe csöppen bele: ha a beszéd nem az erőssége, vagy ha nehezebben mozdul a szó, mint a kéz, akkor jelelni fog, amit egy homogén klientúrájú speciális iskola nem adna meg nekik. Minden oldal érzékenyül. Úgy nőnek fel, hogy állandóan szembesülnek az emberek közötti különbségekkel.”** (N. Z. szurdopedagógus)

A halló családban felnövő gyerekektől eltérően, akik iskoláskor előtt nagy valószínűséggel egyáltalán nem kerülnek kapcsolatba a jelnyelvvel, *a siket szülőktől származó, jelnyelvi családi-kommunikációs háttérrel rendelkező* tanulók számára a magyar nyelvű siket-iskolában megtapasztalt kortárs-közösségi élet inkább a kontinuitást, mint a diszkontinuitást jelenti.

> ***A siket családból jövők nagyon nagy előnnyel rendelkeznek, mert ők kommunikálnak a szüleikkel, kisgyermekkorban van egy nyelv, amely a gondolkodásuk fejlődésének***

rendelkezésére áll. A siket családból származók ezért minden szempontból előnyben vannak. A különbség tesztekkel kimutatható, én ezt mértem húsz évvel ezelőtt az iskolánkban analógiás gondolkodást mérő tesztekkel többek közt." *(P.T.)*

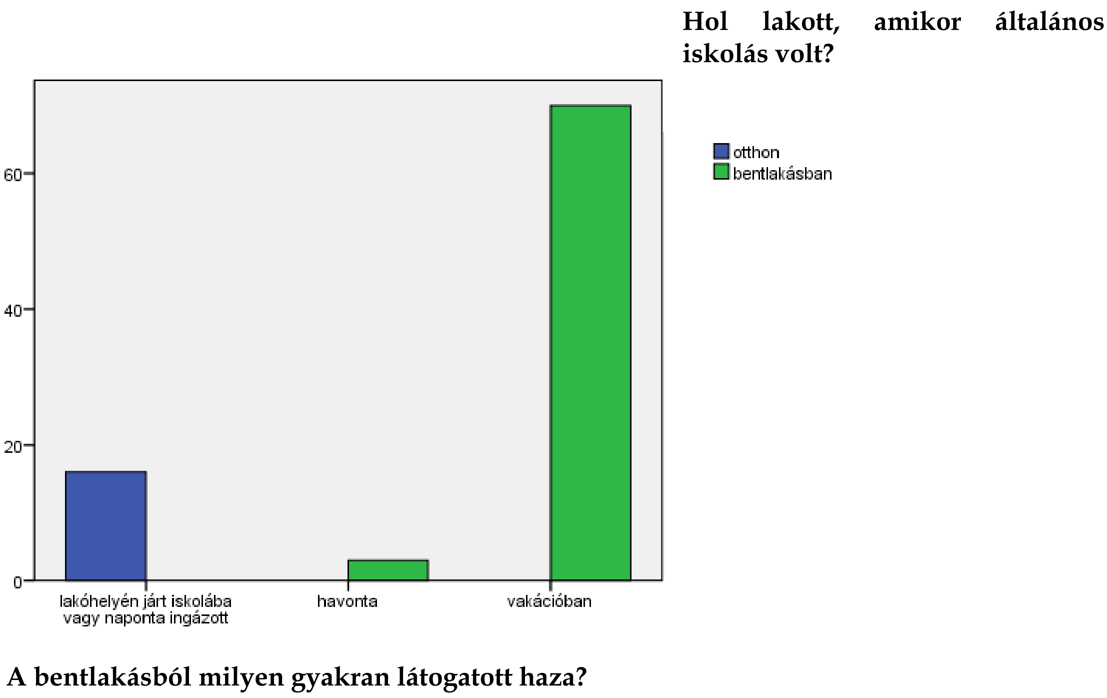
Marschark (2001) szerint azokban az esetekben, ha a szülők gyakorlott jelelők a szimultán kommunikáció alkalmazása pozitív eredményeket hozhat, ami arra utal, hogy a jelnyelv és a beszélt nyelv együttes alkalmazásában, az ő esetükben még vannak eddig kihasználatlan lehetőségek. A nevelői követelmények hatása alatt a siket szülőktől származó siket gyerekek az orális nyelvet második nyelvként igyekeznek elsajátítani. Az ily módon megszerzett tudást kommunikációs eszközökben való gazdagodásként élik meg, de ottani létük elsődleges kulturális környezete a kortárs siket-közösség és a spontán módon elsajátított jelnyelvi kultúra marad.

ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS ETNIKAI-NYELVI IDENTITÁS

Bár a „siketiskola" a legutóbbi időszakig hivatalosan csak az ún. totális kommunikáció keretében támogatta a jelnyelv elsajátítását, a tanulói közösségben informálisan gyakorolt jelnyelvi kommunikációnak döntő szerepe volt, van a siket kultúrába történő szocializáció folyamatában. Előző kutatási eredmények alapján[8] megfogalmazott hipotézisem szerint korántsem mindegy azonban, hogy a magyar családból származó siket gyerekek személyiségfejlődésének, identitásépítésének e döntő szakasza magyar származási anyanyelvük által kísért magyar jelnyelven, vagy pedig a tanulók származási-családi hátterétől idegen, a román tannyelvű iskolában tanult, román orális nyelven kísért román nyelven valósul meg.

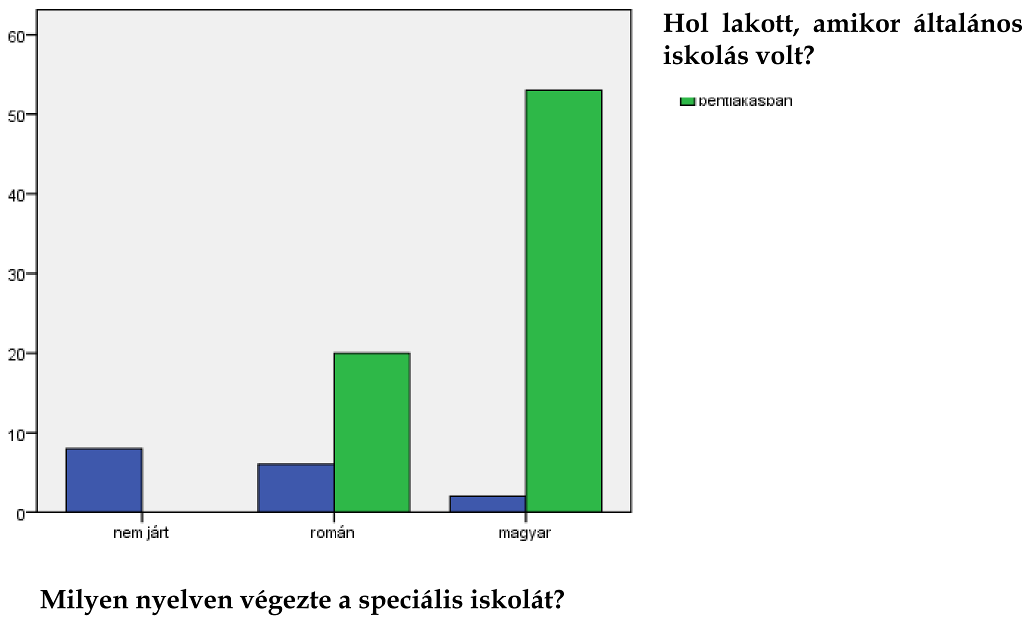
A romániai magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezésmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, az egyik valószínűsíthető opció a Kolozsváron működő magyar nyelvű siketiskola, az ország egyetlen ilyen jellegű magyar nyelvű tanintézménye - ahová a gyerekek Erdély és Partium egész területéről, főként a számottevő magyar lakossággal rendelkező megyékből érkeznek. Az ide bekerülő gyerekek esetében az iskolai formális és informális nevelési gyakorlat és környezet erősíteni és konszolidálni hivatott a tanulók családból magukkal hozott etnikai- nemzeti-nyelvi identitását is. A kolozsvári iskola viszont, amint a 11. ábra adataiból is kitűnik, mivel egyedüli magyar nyelvű siketiskola az országban, a Kolozsvártól távol lakó családok esetében megköveteli a bentlakásos rendszer elfogadását és a családi együttlét idejének a vakációs időszakra korlátozását, amit nem minden szülő vállalt/tartott célszerűnek.

[8] „A nevelési intézmények (óvoda, iskola) segítségével heterogén környezetekben közösségi szinten hatékonyan befolyásolható a nyelvek megtartása, elhagyása, megtanulása, lévén, hogy az egyéni kétnyelvűség és a bikulturalizmus is ily módon magas fokban kiépíthető. Ez azonban más utakon érhető el az olyan növendékeknél, akiknél azonos a családi nyelv és az intézmény nyelve, másként azoknál, akiknél a család és az intézmény nyelve különbözik, és mindkét esetben az is fontos szerepet játszik, hogy a családi nyelvnek milyen a társadalmi státusza" (Göncz 2004).



11. ábra. *Lakóhely és hazalátogatás gyakorisága a speciális iskolai évek alatt*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*



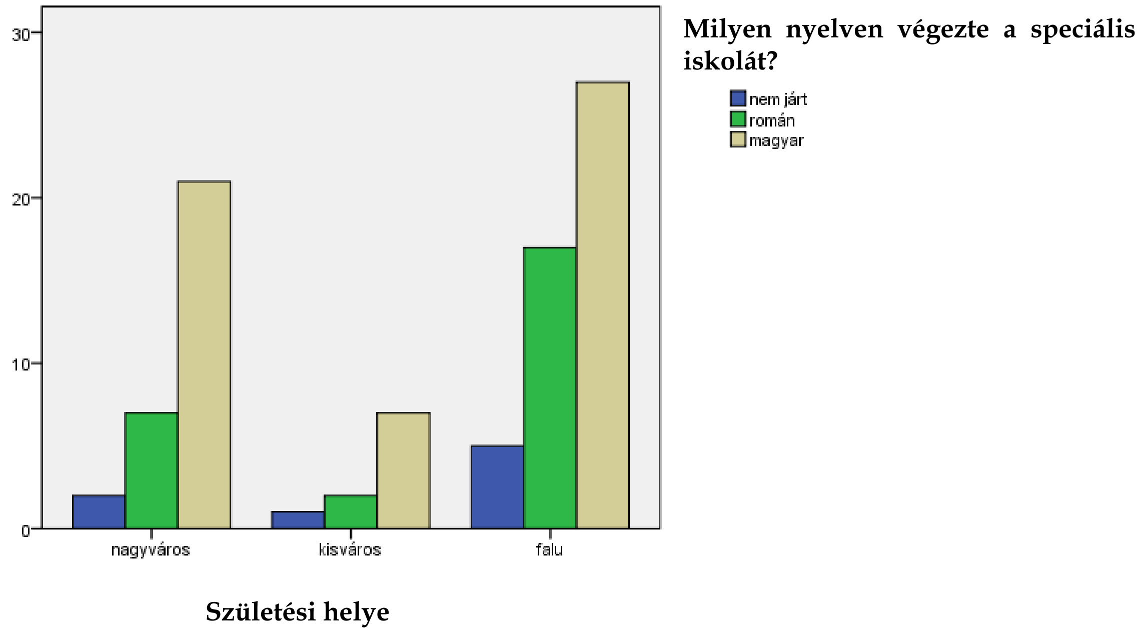
12. ábra. *Lakóhely a speciális iskolai évek alatt az iskola oktatási nyelve szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

A magyar szülők számára, akik nem vállalták gyermekük csaknem teljes kiemelését a családi környezetből, a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvű siketiskola maradt. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működtek, azonban az ide bekerült magyar siket gyerekek román nyelvű orális nevelésben részesültek és a román jelnyelvet sajátították el.

A partiumi (nagyváradi, szatmárnémeti) román nyelvű speciális iskolákban tanuló magyar gyerekeket viszont jóval kisebb földrajzi távolság választotta el a családi háztól, ami - bár a 12. ábra adatai szerint a kolozsvári iskolához hasonlóan az esetek többségében szintén bentlakásos tanulást feltételezett – mégiscsak lehetővé tette a szülőkkel való gyakoribb kapcsolattartást.

Amint a 13. ábra adatai tükrözik, a román tannyelvű speciális iskolát azon családok választják gyakrabban, amely családok falusi környezetben élnek. Ez feltehetően összefügg azzal, hogy a hagyományosabb életmódot folytató falusi társadalomban erőteljesebben ragaszkodnak a szoros családi kötődéshez, kapcsolattartáshoz. Azonban a román nyelvű iskola, feltehetően a gyerekeik fizikai közelségéhez ragaszkodó szülők legjobb szándéka ellenére éppen a zavartalan családi kommunikáció és a magyar identitás családon belüli zökkenőmentes továbbadásának útjába gördít többletakadályt.



13. ábra. A *speciális iskola nyelve születési helyük településtípusa szerint*

N=89 *Forrás: Saját szerkesztés*

A román nyelvű iskolákban tanuló, román orális nyelvben/jelnyelvben szocializált gyerekek a magyar iskolába járó, magyar orális nyelvet/jelnyelvet elsajátító társaiktól eltérően az iskolai éveik során egyszerre tapasztalhatják meg a szüleikkel fenntartott kommunikációs kapcsolatuk javulását és a nemzeti nyelvi önazonosság megélésével kapcsolatos eltávolodást, elidegenedést családi környezetüktől. Ennek nyilvánvaló oka, hogy saját és szüleik anyanyelve eltér az iskolai kommunikációjuk során gyakorolt nyelvtől. Amint az alábbi interjúrészletből kiderül, ebbe a helyzetbe nem minden halló szülő törődött bele egykönnyen:

D.Zs. halló magyar édesanyja ikerterhességéből született súlyos hallássérültként a nyolcvanas évek elején. Amikor az oktatási intézmény kiválasztására került sor, Nagyváradon több, román anyanyelvű siket gyermek szülei összefogásából elérték egy speciális iskola-előkészítő csoport indítását. Ebbe a csoportba került D. Zs. is, akinek édesanyja nem vállalta azt, hogy a gyermektől elszakadjon és a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolába menjen. Ám azt sem

szerette volna, hogy csak román szavakra oktassák. Ezért édesanyja megtanulta a jelnyelvet, amit a csoportban sajátítottak el, s a jelekhez magyar szavakat kapcsolt. Úgy is értelmezhető, hogy „magyarosította" a román jeleket. Nem a kolozsvári speciális iskolában használatos jeleket alkalmazta, mivel azokat nem ismerte, viszont ragaszkodott ahhoz, hogy a jelek magyarul is értelmezhetőek legyenek.

Voltak olyan szülők is, akik anyanyelvi identitásuk családon belüli továbbadáshoz is ragaszkodva mindent megtettek gyermekük integrált oktatási rendszerbe való beillesztéséhez, azonban ez a megoldás a kommunista oktatási rendszer feltételei között alig - illetve csak kivételes esetekben - volt kivitelezhető.

K. S. Anyja erős akaratú, kijárja, hogy a magyar nyelvű halló iskolába kerüljön be, mert el sem tudja képzelni, hogy elengedje maga mellől, bár a kolozsvári siketiskola is szóba került. Másodikos korában édesanyja logopédushoz vitte (magyar). Nagyon szeretett oda járni, a többségi osztályban is nagyon jól kijött a többi gyerekkel, elmondása szerint a kisegítő iskolában egyáltalán nem érezte jól magát. Anyja végig korrepetálja a segítőkész, támogató tanító nénivel együtt, de negyedik osztály végén a tanítója anyjának keményen megmondja, hogy tovább nem mehet ezen a vonalon, ötödik osztálytól már nem valósítható meg, hiszen minden tárgyból más tanára lesz… ***„Anyám nagyon sírt, amikor a tanítónőm ezt közölte vele… akkor éppen én is ott voltam, és mindent értettem abból, ami közöttük zajlott."*** **(**Interjúalanyom számára ennek elmesélése megpróbáltatást jelentett, többször is elsírta magát.)

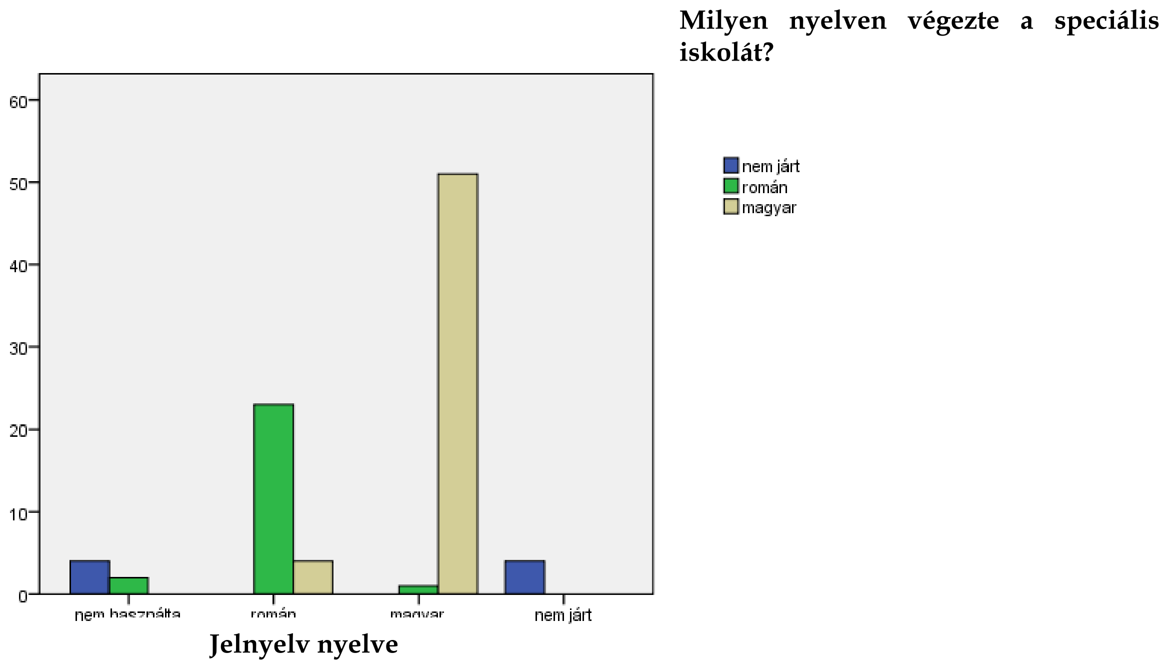
A normalizációs-integrációs törekvések, amelyek a halló szülők és az iskolai szereplők (pl. egy tanítónő) közötti spontán együttműködésen alapultak, csak kivételes esetekben voltak végigvihetőek, nem rendelkeztek megfelelő intézményi háttérrel és garanciával. A gyermeket egyoldalúan orális kommunikációs fejlesztési pályára állították be, távol tartva őt a siket közösségtől, a siketkultúra fejlesztési lehetőségeitől, de nem biztosítva a megfelelő intézményi és módszertani hátteret az orális kifejezésmódon alapuló sikeres tanulás, iskolai és közösségi integráció számára sem. Az eredmény a kommunikációs-tanulási hátrány elszenvedése és a kisegítő iskolába kerülés lehet, még jó értelmi képesség megléte esetén is.

L.M. az 1-4 osztályt többségi magyar tannyelvű iskolában végezte, de ötödiktől nem folytathatta a többségi magyar nyelvű oktatásban, ezért a nagyváradi kisegítő iskolába került, ezúttal román nyelven. Ugyanebben a kisegítő iskolában sajátította el később a szakmai ismereteket is. 16-an voltak egy osztályban, ezek között pár, tehát nagyon kevés értelmi sérült gyermek, és a többség hátrányos helyzete miatt került a kisegítő iskolába, említett helyzetük miatt kialakult tanulási nehézségeik következményeként. Egyedül ő volt hallássérült köztük, emlékszik, hogy a tanárai meg is kérdezték tőle, mit keres itt, hiszen ő okos, értelmes, csak annyi, hogy nem hall, nem ide kellene járnia.

Az integrált oktatás mint reális alternatíva hiányában, kivételes esetektől eltekintve, a kommunista rendszer egész időszaka idején elsősorban a kolozsvári magyar siketiskola biztosította a romániai siket magyar közösség megmaradásának esélyét. Ennek a folyamatnak a fő tényezői: a magyar, általában halló nevelőkből álló oktatói kar szerepe; a magyar kultúrához kötődő tananyag; a magyar nyelvű orális kommunikáció (szájról olvasás, hangos beszéd, orális szókiejtés, írás-olvasás) gyakorlása és használata a tanórákon és bizonyos mértékben a tanulói közösségen belül; a magyar jelnyelv elsajátítása és elsődleges kommunikációs eszközként történő informális használata a társakkal; az etnikailag homogén magyar tanulói közösség, a magyar iskola és a tanulók magyar családjai közötti kapcsolattartás; a szülők ragaszkodása a magyar nyelven történő

orális kommunikációhoz és gyerekük magyar identitásához. Az egyik iskolai szurdopedagógussal készített interjú alábbi részlete segít a maga összetettségében és nemzedékeken átívelő fejlődési dinamikájában megvilágítani a magyar jelnyelv, pontosabban annak Kolozsváron elsajátított változatának szerepét.

> ***„Az iskolában nem a standard magyar jelnyelvet használták, hanem az informálisan elsajátított „iskolai jelnyelvet". A nálunk használt jelnyelv közelebb van a romániaihoz, mint a magyarországihoz. Román órán ugyanaz megy, mint magyar órán. Illetve melyik tanárnak mi megy, hisz mindenki gyengén jelel. Igazából nem a romántól különbözik, hanem minden iskolának megvan a maga sajátos jelnyelve. Román jelnyelvről sem beszélhetünk úgy, mint ahogy például az ASL-ről (American Sign Language –azaz amerikai jelnyelv), mert túl nagyok a regionális különbségek. Igaz, ezek az elmúlt években elkezdtek nagyon gyorsan csökkenni az internetnek köszönhetően. Nap, mint nap beleütközöm abba, hogy az általam ismert jelet már nem értik a gyerekek, vagy ha értik, kijavítanak, hogy nem jó. Amit én húsz éve tanultam annak már legalább egy negyede megváltozott."*** *(T. P)*



14. ábra. *A speciális iskolában használt jelnyelv nyelve*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

A 14. ábra adatainak tanúsága szerint a magyar identitás a magyar siket iskolában tanuló gyerekeknél a tanulói közösségen belül élő siket kultúrába beágyazódva, a kommunikáció során esetenként magyar orális kifejezésmód által kísért magyar jelnyelvi kommunikáció révén is érvényesül. Életútinterjúim eredményei ugyanakkor megerősítik, hogy a magyar jelnyelv mellett, amely elsősorban a magyar siket tanulói közösségen belül töltött be lényeges identitásmegőrző funkciót, a magyar nyelvű iskolába járók számára fontos szerepe volt az iskolában újonnan elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközeiknek is, amely révén szüleikhez is jobban tudnak közeledni, javítani tudják az anyanyelvi kultúrában megtalált otthonosságon alapuló

kapcsolattartásuk, kötődésük minőségét. Bár szülői környezetben általában csak a vakációkat töltötték, ezek a hetek mégis fontosnak bizonyulnak származási identitáskötelékeik megerősítésében, annak ellenére, hogy a kommunikáció orális módjait nem nagy kedvvel gyakorolták és önkifejezési készségeik színvonala jellemzően alacsony szintű maradt. Igazi, kulturális közösségi értelemben vett otthonuknak a siketiskolát, elsősorban annak tanulói közösségét tekintették.

P.S. Szülei még akkor sem alkalmazták vele az iskolában elsajátított jelnyelvet, amikor a vakációban a kolozsvári hallássérültek iskolájából hazament, ő próbált a szájukról olvasni az iskolában elsajátított módszerek, szóismeret segítségével. Szülei sohasem voltak hajlandóak vele a jelnyelvi kommunikációt alkalmazni, kezüket a hátuk mögé téve, orális értekezést folytattak vele.

D.E. ***„Halló családban nőttem fel, a vakációban teljesen elfelejtettem, amit siket társaimtól tanultam. Igazából alig vártam, hogy visszamenjek az iskolába.”***



Magyar jelnyelvi kommunikáció siket tanulók között

a kolozsvári Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolájában

Kép forrása: az iskola Facebook oldala

H. Z. a hosszú vakáció ideje alatt az otthoniakkal a jelnyelvet nem használta, bevallása szerint sokat felejtett belőle, mire megkezdődött az új iskolai év. Szüleivel való kapcsolatát nagyon jónak ítélte meg, bár velük hangzó beszéddel és szájról-olvasással értekezik, szülei tagoltan, lassan beszélnek vele, s ő meg sem próbálta a siket iskolában eltöltött évei során családtagjait a jelnyelv használatára rávenni.

„A súlyosabb fokban hallássérült diákjaink jelentős része gyerekként a saját családjával is olyan alacsony szinten kommunikál, hogy gyakran mi tolmácsolunk a szülő és gyermeke között. A halló szülők közül kevesen tudják a jelnyelvet. Nincs igazán hol megtanuljanak. Gyenge az egyesület, nincsenek jelnyelvtanfolyamok, mint Magyarországon. Az első komolyabb két éve volt, de nem folytatták. Van, amikor kialakul egy saját, családi "jelnyelv" kicsiknél, illetve a nagyobb gyerek elkezdi tanítani a szüleit.” *(T. P.)*

A szóbeli kommunikáció gyakorlása mellett, annak szerves alkotó részeként, a halló szülők általában fontosnak tekintették-tekintik siket gyermekük számára a szájról olvasás elsajátítását is, amelynek egyik elsődleges jelentőségét, a szülő és gyermeke közötti kapcsolattartás minőségi javulása mellett, éppen a nemzeti identitás továbbörökítésében látták.

> ***„A magyar családok számára fontos, hogy a siket gyermek, bár kétnyelvű, de magyar siket legyen. Nem a jelnyelvi különbözőségek miatt fontos magyar iskolába íratni, mert annak a hallássérültek számára alig van jelentősége, inkább azért, hogy írni-olvasni magyarul tanuljon meg. A szájról-olvasási kép román és magyar nyelven nagyon különböző."*** *(P.T.)*

Amint már volt alkalmunk kitérni rá, a siket szülők és siket gyerekeik közötti kapcsolattartás sok vonatkozásban alapvetően másként valósul meg, mint a halló szülők családjában, s e megállapítás – bár részben megváltozott tartalommal - vonatkozik a gyermek iskolai éveire is. A halló szülők gyerekeivel ellentétben, a siket szülőkéi „beleszületnek" a siketkultúrába, ezért az óvodás-, illetve iskoláskorban megvalósuló orális beszédkészség-fejlesztés az ő esetükben szilárdabb alapokra építhető. A siket felmenővel rendelkező hallássérült gyermekek esetében a nyelvi-képi kifejezés- és gondolkodásmódra hatékonyan építhetőek az új kommunikációs módozatok és kommunikációs kultúra. Ezáltal – a származási családi nyelvhasználat által megerősítve - fontos kiegészítő és konszolidáló szerepet tölthet be az anyanyelvi etnikai-nemzeti identitás megerősítésében is. Az alábbi családi esettanulmány-részlet e folyamat működési mechanizmusába nyújt közelebbi betekintést.

> *P.L. magyar anyanyelvű halló családból származik, de nem tanult a kolozsvári magyar siketiskolában, így csak annak köszönhetően ismeri a kolozsvári magyar jelnyelvet, hogy a gyermekei megmutatták neki. Mégsem azt használják otthon. A két gyermek jelnyelvi szocializációja már nagyon korán, a családban román jelnyelven megtörtént. Amikor a magyar speciális iskolába kerültek, ott a hallásnevelés során magyar hangos beszédre tanították őket, és itt ismerték meg sorstársaiktól a magyar jelnyelvet is. Ennek megerősítésére édesapjukkal a magyar orális nyelvet otthon használják, de a családon belül korábban elsajátított jelnyelven kísérik. Identitásukba az iskola etnikai hovatartozást erősítő szerepe révén beépült a magyar nemzeti tudat, és ennek mindennapi megélésében és továbbvivésében a magyar etnikumú apa tölt be fontos szerepet. Ám a magyar jelek sem tűnnek el nyomtalanul kommunikációs repertoárjukból. Heteken át tartó, különböző szituációs helyzetekben megvalósított megfigyelésem során tapasztaltam, hogy a két gyermek otthon is ugyanúgy magyar jelnyelven és orális nyelven értekezik egymással, mint az iskolában. Ennek az a magyarázata, hogy a speciális iskolában lényegében sokkal több időt töltenek ifjú éveik során a hallássérültek a saját városukban tanuló hallókhoz képest. A speciális iskola szociálpedagógiai szerepe nagymértékben felértékelődik tehát.*

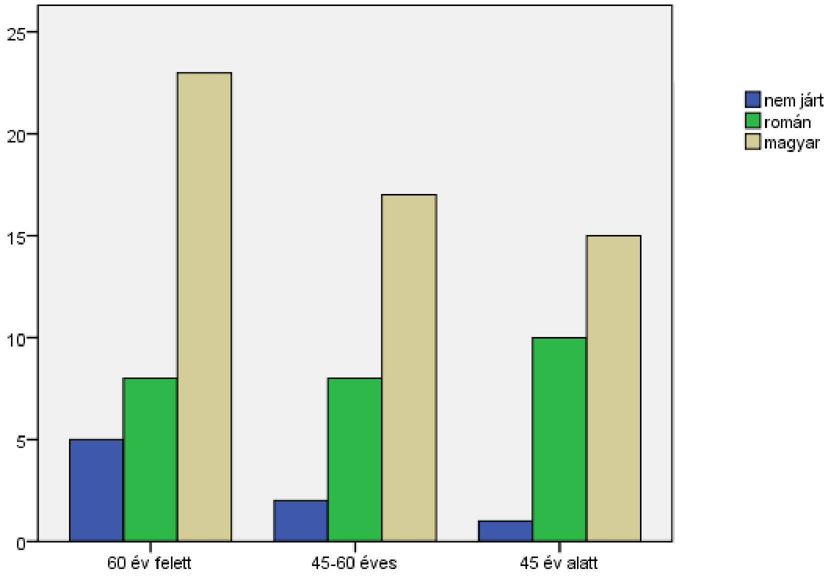
A kolozsvári magyar nyelvű speciális iskola szurdopedagógusaival készített interjúink megerősítik, hogy a tanintézet – több évszázados hagyományaihoz méltóan – ma is kulcsszerepet játszik az erdélyi, partiumi magyar siketek nemzeti és anyanyelvi identitásának fenntartásában. Az interjúk során nyert információk ugyanakkor rávilágítanak arra is, hogy jelenleg az iskolának ezt a szerepét több hátráltató tényező korlátozza, illetve e szerep gyakorlásának feltételei és módozatai részben átalakulóban vannak. A továbbiakban e tényezők hatását foglaljuk össze röviden:

- *Az iskola végzett tanulóinak fokozódó elvándorlása elsősorban anyaországi szakiskolák felé.* Információink szerint például az egyik nemrég végzett osztály tanulói számának

fele budapesti szakiskolákban tanul tovább. Ez az erőteljes elvándorlási tendencia egyrészt összefügg a rendszerváltást követő új lehetőségekkel (a két ország EU-s csatlakozása, a magyar állampolgársági törvény változása), másrészt pedig azzal a ténnyel, hogy a speciális szakoktatás Romániában továbbra sem érhető el magyar nyelven. Az elvándorlás ellentmondásos következményekkel jár: miközben garantálja az elvándoroltak magyar identitásának megtartását, ugyanakkor nagy eséllyel kiszakítja őket szülőföldi magyar közösségükből, csökkenti az otthon maradó siketek számát, s ez által hozzájárul a rájuk nehezedő asszimilációs nyomás növekedéséhez a dominánsan román helyi siket közösségeken belül.

- Az *asszimiláció* fokozódó tendenciáját tükrözi, hogy az itthon maradottak növekvő hányada (a kutatás körébe bekerültek 31%-a) etnikailag vegyes házasságban él. Kutatási eredményeim is alátámasztják azt a tényt, hogy a vegyes etnikumú családokban igen nagymértékben korlátozódnak a magyar jelnyelvhasználat/orális nyelvhasználat lehetőségei, és növekedik annak esélye, hogy az ilyen családokba született (az esetek 90%-ban halló) gyerekek a siketkultúra elsajátítása mellett a román etnikai-nemzeti identitást tegyék magukévá.
- A *siket populáció általános fogyatkozása* a javuló hallókészülékes ellátás, cochleáris implantáció terjedése következtében. Ez a tendencia a siket-társadalmat a maga egészében érinti, és miközben a siket egyénnek az integráció új, de a siketkultúrától elidegenítő perspektíváját nyitja meg, a siket közösség szintjén számbeli veszteségként jelentkezik.
- A *román siketiskola elszívó hatása*. Ez a jelenség nemcsak a vegyes házasságban élő siket családok gyerekei esetében érvényesül, de a homogén magyar siket és magyar halló családok közül is sokan nem a magyar speciális iskolába viszik a gyerekeket. A 15. ábra adatai is azt tükrözik, hogy a vizsgált populációban a román nyelvű iskolába iratkozott magyar tanulók részaránya éppen a fiatalabb korosztály esetében a legmagasabb.
- E jelenség egyik feltételezhető oka, szurdopedagógus interjúalanyunk meglátása szerint, hogy egy sajátos módon diszkriminatív hatású iskolapolitikai döntés következtében Kolozsváron a román iskolák megmaradtak "tiszta" siket iskoláknak.
- ***„A magyar családok közül sokan nem hozzák hozzánk a gyerekeket, inkább román iskolába viszik, mert a román iskolák megmaradtak "tiszta" siket iskoláknak, nálunk meg sok az értelmi fogyatékossággal élő halló, ezt nehéz elfogadni ("az én gyerekem nem hülye"). Kb. három éve ment 50% alá a siketek száma. Jelenleg kb. 40%, jövőre tovább csökken. A jelenlegi elsősök heten vannak, azt hiszem, de az idén nincs előkészítős hallássérült, jövőre sem lesz szerintem, hacsak nem jelennek meg valahonnan. Én a nyáron kezdeményeztem még egy utolsó kampányt a siket közösség körében, szerveztünk egy nagy találkozót. Ennek eredményeképp remélem, még lesz egy-két új gyerek." (T. P.)***

Milyen nyelven végezte a speciális iskolát?



Születési éve

15. ábra. *A speciális iskola nyelve magyar siketek körében korcsoport szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

- Növekedett az integrálhatónak minősített és ennek nyomán az *integrációs folyamatba bekerült* siket tanulók száma. Jelenleg 10% körül van azoknak a siket gyerekeknek a számaránya, akik *mainstream* iskolákba/osztályokba tagolódtak be. E tanulók jelenlegi és jövőbeli viszonya a siket kultúrához és a magyar identitáshoz soktényezős és többféle lehetőséget magában hordozó folyamat, amelynek különálló kutatás tárgyát kell majd képeznie.

TOVÁBBTANULÁS ÉS IDENTITÁS

Az általános iskola elvégzése után a siket fiatalok többnyire szakiskolába kerültek. A kommunista rendszer által életbe léptetett, de sok vonatkozásban 1989 után is fennmaradó politikai intézkedés eredményeként útjuk egyértelműen a speciális szakképzésbe, onnan pedig a számukra fenntartott – mindössze néhány szakma közötti választási lehetőséget biztosító – védett munkahelyekre vezetett.

M.D. Csak két szakma közül volt lehetősége választani (az 1988-as évben vagyunk!) Ezek: bútorasztalos, és szobafestő, tehát lányok számára való szakmát itt akkor elmondása szerint nem talált. Kedvtelenül is kezdte meg a szakiskolai éveket emiatt, mert végül is a bútor asztalosi/fényezői szakmát kényszerből választotta inkább, mintsem nő létére szobafestőnek menjen…

Lényeges azonban, hogy eltérően az általános iskolai szintű képzéstől – ahol létezett és ma is fennáll anyanyelvi tanulási lehetőség - a szakma elsajátítása *kizárólag román nyelven*, román nyelvi környezetben, etnikailag vegyes siket tanulói közösségben történhetett, ahol a belső kommunikáció nyelve a román jelnyelv. Ezekben a szakiskolákban, ahová egyaránt bekerülnek román és magyar siket fiatalok, ezáltal etnikai-nyelvi szempontból heterogén közösség alakul ki. Az oktatás nyelve viszont,

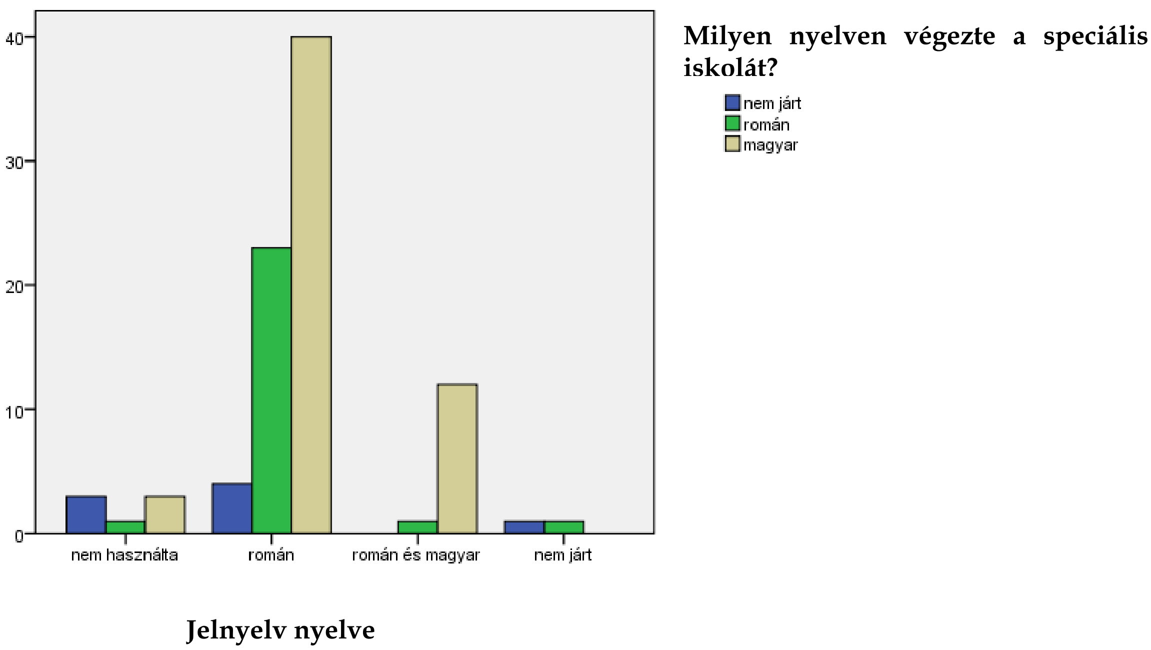
valamint az iskolai kommunikáció hivatalos nyelve kizárólag a román orális nyelv, illetve a román jelnyelv. A tanulói népesség etnikai összetételének függvényében a román orális nyelv által kísért román jelnyelv kerül túlsúlyba az informális tanulói közösségi nyelvhasználat során.

A román speciális iskolát végzett magyar siket tanulók számára a szakiskolai évek lényegében a folytonosságot, a román nyelvi környezethez való hasonulásuk folyamatának folytatását jelentették. A magyar iskolát végzett siket fiatalok ezzel szemben szinte egyik napról a másikra élték meg a román nyelvű szakiskolába való bekerülésükkel a nyelvi környezetükben bekövetkezett változást, azt a tényt, hogy a tanárokkal való kommunikációjuk nyelve egyik napról a másikra a román orális- és román jelnyelv lett. Az informális magyar jelnyelvhasználatot - amint a 16. ábra adatai is mutatják - csak kis arányban és korlátozott keretek között, elsősorban a magyar speciális iskolában végzett osztálytársaikkal folytatott kommunikációjukban őrizték meg.

A bekövetkezett nyelvhasználati változás egyéni, szubjektív megélési körülményeinek megértéséhez hoznak közelebb az alábbi interjúrészletek:

H. Z. A nyolcadik osztály befejezése után a szintén Kolozsváron található szakiskolában folytatta a képzéseket, ezúttal románul, az ő csoportjában 9 magyar tanulótársával és 15 román siket tanulóval együtt. Mivel az oktatás román nyelven/jelnyelven folyt tovább, kezdetben nagyon nehezen boldogult.

H. I. Nem a szakiskolában találkozott először a román jelnyelvvel, hanem a sportversenyeken, ahol a román siketiskolákban tanuló hallássérült versenytársakkal került kapcsolatba, akkor kezdték először „egyeztetni" a jelnyelvi hasonlóságokat és különbségeket.



16. ábra. A *magyar siketek jelnyelvhasználatának nyelve társaikkal a szakiskolában az elvégzett speciális iskola nyelve szerint*

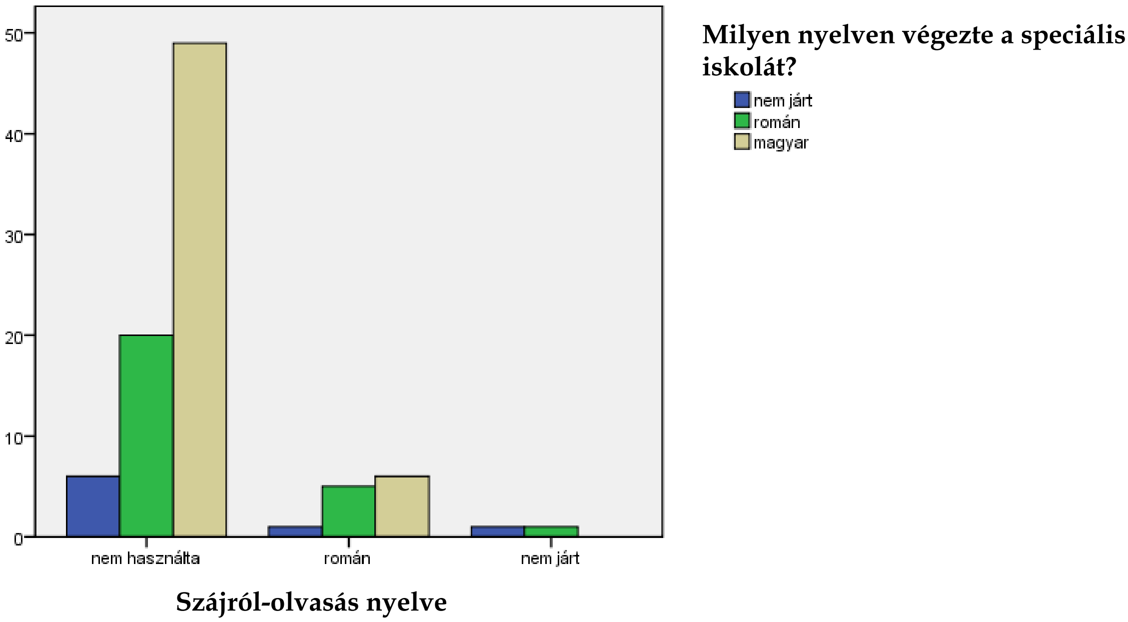
N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Ami viszont a szakiskolai oktatási környezetben továbbra is meghatározó marad, a kommunikáció etnikai-nyelvi komponensének változása ellenére, az a jelnyelv

használatán alapuló tanulói siket kulturális közösség. Az új közösségi környezetben a magyar iskolából származó siket fiatalok először szembesülnek azzal, hogy a román jelnyelv, mint elfogadott közös kommunikációs módozat elsajátítása nélkülözhetetlen előfeltétele az etnikailag vegyes siket közösségbe történő sikeres beilleszkedésüknek.

Több interjúalanyunk elmondása szerint, a szakiskolában a tanárok kísérték jelekkel az órákat, de nem a szavakra alkalmaztak jeleket, hanem azok körülírására, például a szakiskolában találkozott először a technológia, mechanika, „bobinator" (tekercselő) kifejezésekkel, ám ezekre a tanárok jeleket nem minden esetben használtak, óra után alakítottak ki a siketek erre jelet. Ezeket a saját tanulói közösségben kialakított jeleket a továbbiakban is használták (pl. a munkahelyen).

A jelnyelvre alapozott siketkultúra térnyerését az etnikailag vegyes szakiskolai tanulói közösségben tükrözi az is (lásd a 17. ábrát), hogy a magyar tanulók orális nyelvhasználata minimálisra szorult vissza a siket tanulói közösségen belüli kommunikációjuk során, s ha meg is maradt bizonyos szinten, akkor is – a román tanulótársak számbeli dominanciája és magyar nyelvi tudáshiánya folytán - román nyelven folyt tovább.



17. ábra. *A magyar siketek szájról olvasási nyelvhasználatának nyelve társaikkal a szakiskolában az elvégzett speciális iskola nyelve szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Mivel a román siket fiatalokkal őket egybefogó siket kultúrához való tartozás közösségi megélése elsődleges fontosságúvá vált a magyar siketek számára, ez a tény erősítette bennük a nyelvi alkalmazkodási szándékot.

A romániai magyar siketektől kapott információk szerint csak kis különbség van a román és az általuk az iskolában tanult magyar jelnyelvi kifejezések között. A számottevő különbség a felépítésből adódik, s akkor, amikor pl. a magyar jelnyelvű siket személy olyan román jelnyelven kommunikáló siket személlyel értekezik, aki hangzó beszéddel is kíséri. A speciális szakiskolákban a tanítás e három együttes alkalmazása mellett folyt: hangzó beszéd alkalmazása a szájról-olvasási képesség jobb elsajátítása és tökéletesítése miatt, jelnyelv

alkalmazása, szájról-olvasás. A román jelnyelv használata főképp akkor igényel külön tudást, ha orális beszéddel kísérik. Erre (az orális beszéd jelnyelvvel történő párhuzamos használatára) viszont a siketiskolában általában ránevelik őket.

„Én úgy vettem észre, hogy semmilyen gondjuk nincs a jelnyelv-cserével, napok alatt tisztázzák a különbségeket és már folyékonyan jelelnek "románul". Ugyanakkor a nálunk használt jelnyelv közelebb van a románhoz, mint a magyarhoz. Alacsony nyelvi készségű hallássérült gyerekek kevésbé használják a szájról olvasási képet jelelés közben, ezért nem gond az átváltás. A gyenge nyelvi képességű gyerek se magyarul, se románul nem tud...csak egyszerűen jelnyelven. A tapasztalat az, hogy aki az orális magyart elsajátítja, az a románt is a magyarral azonos szintre hozza hamar. Sőt, régen nálunk végzett felnőtt siketek gyakran elfelejtenek magyarul, mert csak a románt használják." *(T. P.)*

A rendszerváltás utáni években, bár a speciális szakiskolák nyelve továbbra is kizárólag a román maradt, a szakiskolai tanulók száma fokozatosan csökkent, ami összefügg a szakoktatás szerepének háttérbe szorulásával a romániai oktatási rendszer egészén belül:

„A szakiskolában nagyon kevesen jelelnek, már nagyon kevés a hallássérült gyerek. Csak néhány szakmában indítanak hallássérült csoportot, az iskolák tanulóinak nagy részét más fogyatékossági típusokhoz tartozó tanulók teszik ki. Ez a helyzet viszont megnöveli az orális román nyelvi kommunikáció szerepét. Ezzel kapcsolatban az a tapasztalat, hogy aki magyarul elég jól kommunikál legalább írásban, az román közegbe kerülve románul is eléri a magyar nyelvi szintet. Van, aki meg is haladja, a nyelvi közegtől függően. Akinek azonban a nyelvi szintje gyenge magyarul, annak a román sem fog konszolidálódni." (T. P.)

Ugyanebben az időszakban új, az asszimilációt kivédő lehetőségként jelent meg a magyarországi szakiskolai továbbtanulás lehetősége a kolozsvári magyar siketiskola végzettjei számára. Ezt a lehetőséget, mint a magyar identitás megtartásának útját, az iskola tanárai is támogatják. Az érettségizni akaró tehetségesebbnek bizonyuló tanítványok számára viszont továbbra is csak a román nyelvű beiskolázás lehetséges – többnyire a szintén kolozsvári helyszínű román speciális középiskolában:

„Akit lehet, mi igyekszünk a pesti siketek iskolába küldeni, amikor befejezték a nyolcadikat. Akik maradnak, azok nagy része asszimilálódik a román siket közösségbe. **A. C., a H. Z.** ***Lánya jelenleg tizenegyedik osztályos, jövőre szeretne érettségizni. Jelenlegi osztályába 11 tanuló jár, közöttük egyedül ő magyar, mivel Romániában nincs lehetőség az arra vágyó siketek számára magyarul letenni az érettségit. Így maradt a román nyelvű középiskolában, egyedüli magyarként, eredmény: egyre inkább a román jelnyelvi kommunikáció nyer teret közte és a szülei között is. C. osztálytársai nagyon olcsón, szinte ingyen tanulnak tovább Magyarországon, de szakoktatásban. C. szülei súlyos hallássérültek lévén kevésbé ragaszkodnak a középfokú anyanyelvi oktatáshoz, inkább a helyi siket közösség fontos nekik, ezért ők nem fogják Pestre vinni a lányukat. Az osztálytársainak mind halló szülei vannak, teljesen másképp látják ezt a kérdést."*** *(P.T)*

Napjainkban növekvő jelentőségű, de még mindig csak a siket tanulók kis része (kb. 10%-a) számára elérhető az *integrált* oktatási forma (Benkő 2007), ahol már a gyermekek lakóhelyén is több lehetőség kínálkozik az anyanyelvű képzési környezet kialakítására. A magyar nyelvű integrált iskolák képzési rendszerébe történő betagolódás kétségtelenül

jelentős többlet-esélyt nyújt a siket tanulók magyar identitásának és kommunikációs kultúrájának kialakításához és fenntartásához. Az integrált oktatás perspektívái folyamatosan javulnak, az integrált oktatási forma egyre inkább hozzáférhetővé válik. Ez olyan opció, amit jellemzően a jobb háttérrel, támogató kapacitással rendelkező szülők a nagyobb esélyegyenlőség elérése, a speciális iskola lefelé nivelláló hatásának elkerülése érdekében választanak gyermekeik számára.

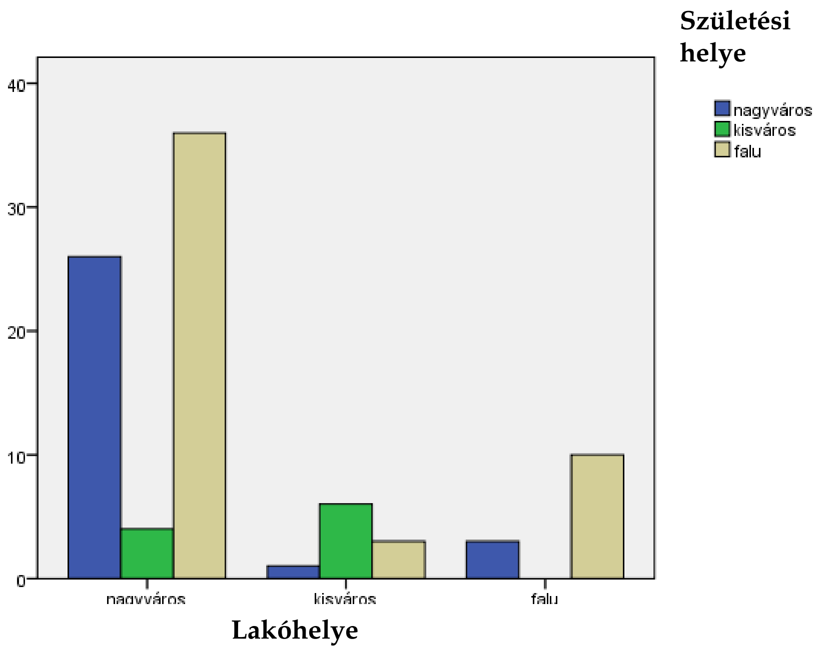
> ***A halló családból jövők esetében van egy negatív kiválasztódás: a jó családból származó, szüleikkel korán kommunikáló hallássérülteket az esetek nagy részében a szülők integrálják, a speciális iskolába a gyengébbek, a nehezebb családi hátterűek érkeznek. Eddig hat vagy hét felsőfokú végzettségű sikettel találkoztam, de egyik sem hozzánk járt iskolába. Viszont mind halló családból származtak. Ez azt jelenti, hogy a siket családból származók előnye csak a speciális iskola szintjén jelentkezik.*** (P.T.)

Az integrált oktatási formához való ragaszkodás tehát az anyanyelvi kultúra iránti elkötelezettség, annak sikeres továbbadására irányuló erőteljes törekvés kifejeződése is lehet a halló szülő részéről. Mivel azonban az integrált iskolák képzési gyakorlata kizárólag a kultúra orális és írásos komponensére korlátozódik, és teljesen hiányzik belőle a siketkultúrához kötődő jelnyelvi, specifikusan a magyar jelnyelvi komponens, így képtelen megfelelően alkalmazkodni a siket gyermek kommunikációs szükségleteihez. Ennek következtében a magyar nyelvű integrált képzési formának eddigi és jelenlegi megvalósulási körülményei között elidegenítő, hátráltató következményei is lehetnek mind a tanulók siket-identitásának, mind pedig nemzeti identitásának fejlődése tekintetében. Fennáll ez főként azokban a helyzetekben, amikor nem adott, vagy nehezen elérhető a magyar nyelvű továbbtanulás lehetősége.

CSALÁDALAPÍTÁS, NYELVHASZNÁLAT ÉS IDENTITÁS

OTTHONTEREMTÉS, CSALÁD ÉS IDENTITÁS

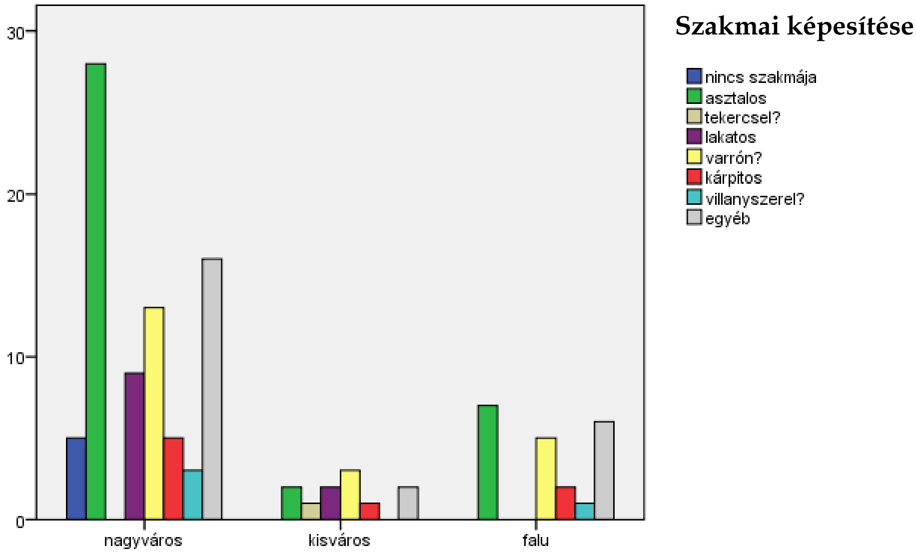
„A közösség társas viszonyok által meghatározott élettér, amely a hely fogalmához kötődik." (Albert-Lőrincz E. és Albert-Lőrincz Cs. 2015: 89). A közösségi élet területi-lakóhelyi dimenziója a szakiskola befejezése után válik kiemelt jelentőségűvé a magyar identitású siket fiatalok életében. A siket kultúrához való tartozásuk megélésének elsődleges - és immár végleges - tere az *etnikailag vegyes lakóhelyi siket közösség* lesz.



18. ábra. *A magyar siketek megoszlása születési hely és lakóhely szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

A 18. ábra adataiból látható, hogy az iskolát végzett magyar siket fiatalok körében jelentős falu-város migrációs folyamat valósult meg. Bár nagyobb részük falun született, túlnyomó többségük ma már nagyvárosban él. Ez a nagyméretű elvándorlás nem magyarázható kizárólag a kommunizmus idején végbement hasonló jellegű vándorlással, mivel arányaiban ezt jóval meghaladja és kifejezetten a nagyvárosok felé irányul. Amint a 19. ábra adatai is alátámasztják, nyilvánvalóan szerepe volt ebben annak a ténynek, hogy a siketiskolák, valamint a siketek számára elérhető, védett munkahelyek nagyvárosi környezetben működtek-működnek.



19. ábra. *A magyar siketek és román házastársaik megoszlása szakmai képesítés és lakóhely szerint*

N=*111 Forrás: saját szerkesztés*

A magyar siket fiatalok körében ugyanakkor érzékelhető az a törekvés is, hogy olyan magyarok által jelentős számban lakott településre kerüljenek, ahol a siket közösségen belül, de azon kívül is (pl. a munkahelyi közösségben) magyar identitásukat megélhetik. A származási család (vagy a házastárs családja) erőforrást jelent számukra az otthonteremtésben és az identitás megtartásában egyaránt.

H. I. A szakiskola befejezése után még a kommunizmus idejében vagyunk: a személyazonossági lakhely szerinti helységben volt csak megengedett a munkavállalás, ezért Kolozsváron, bár a hely nagyon a szívéhez nőtt, meg sem próbálhatott munkát keresni, barátnője szülőföldjére (Sepsiszentgyörgyre) együtt mentek, ahol a szülők lakása szerinti új személyazonosságit csináltattak.

A kommunizmus idején a magyarok számára általában nem volt lehetséges az erdélyi nagyvárosokban való letelepedés. Ez érintette a kolozsvári siketiskolában tanult magyar fiatalokat is. Közösségvesztéssel is járt, hiszen az iskola tanulóiként megszokták a nagyváros siket közösségi életének lehetőségeit. A lakókörnyezet etnikai-nemzeti és családi kötődésű otthonossága mellett az is fontos volt számukra, hogy a lakóhelyükön erős, nagy létszámú, aktív siket közösség létezzen, még akkor is, ha ebben a közösségben az elsődleges kommunikációs eszköz a román jelnyelv. A siketek közösségeit szervezetileg egybefogó regionális siket-egyesületek kizárólag néhány nagyvárosban működtek, és e helyzetből adódóan természetes opció volt a fiatal siketek számára, hogy ilyen nagyvárosokban alapítsanak maguknak otthont.



Siketek Nemzetközi Napja. A Siketek Bihar Megyei Egyesületének felvonulása Nagyvárad belvárosában (2016)

Kép forrása: Facebook

Amint az alábbi interjúrészletekből is kitűnik, a siket közösség, illetve az egyesület elsődleges közösségi életkeretet jelent számukra, mindenkor igyekszik támaszt nyújtani az álláskeresésben és a mindennapi problémák megoldásában egyaránt.

H. Z. A szakiskola befejezése után hazament szüleihez, de Margitán nem jutott álláshoz, és négy hónapig kapta a munkanélküli segélyt. Ám a semmittevést megelégelte és felutazott Nagyváradra. Felkereste a Siketek Egyesületét, s így jutott az ő közvetítésükkel munkahelyhez. Asztalosként, azaz bútorfényezőként kezdett el dolgozni egy magáncégnél. Itt alkalmazásban voltak még más siketek is, különböző csoportokban, de az ebédszünetekben mindig összeverődtek egy helyen.

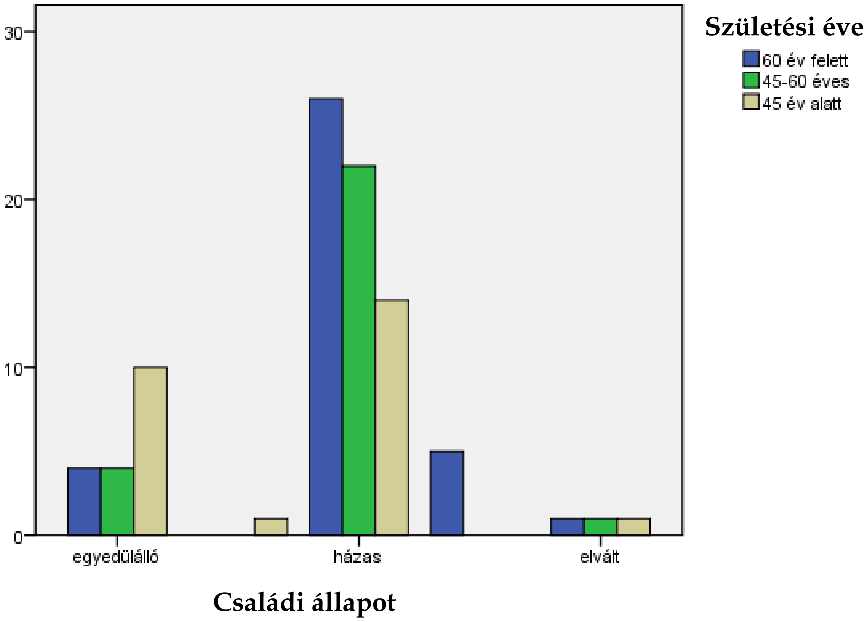
H. I. Válása után hazament a szüleihez, Zilahon, a szülőfaluja melletti városban sem talált munkát, Legjobban a siket közösség hiányzott számára, a siketkultúra, a jelnyelvi kommunikáció. Megszokta a kolozsvári siket közösséget.

K. S. 19 évesen fejezte be a szakiskolát, s édesanyja elkísérte őt a siketek egyesületéhez: így kerestek munkát. Egy nagyváradi cipőgyárban kezdte 20 évesen. Elmondása szerint itt a mesternő „nagyon durva és embertelen" volt vele, ezért itt csak pár hónapig bírta, beadta a lemondását és átment egy másik gyárba, ahol már sikeresen be tudott illeszkedni, halló munkatársai kedvelték, és innen is ment betegnyugdíjba. Igazából a munkáját nem szerette, mert cipőket szeretett volna tervezni, de ehhez nem rendelkezett megfelelő képesítéssel. A munka megkezdésével párhuzamosan kezdett el a siketek klubjába járni.

G. B. A szakiskola befejezése után egy Brăila-i gyárban kezdett el dolgozni. Ebben a gyárban nagyon jól érezte magát. A gyár vezetőnőjének a leánya is siket volt, még a szomszédságukban is lakott, ezért a gyári közösségben nagyon nyitott, kedves fogadtatást élhetett meg,

egyenlőnek érezhette magát velük, ebben a munkaközösségben, ahol szép számban dolgoztak siketek is, és a halló kollégái lassan, türelmesen beszéltek, vele, s itt aztán 10 évet dolgozott. A csoportvezető törpenövésű és púpos volt, ezt azért fontos figyelembe venni, mert ebben a közösségben a másságát sikerült inkább pozitívan megélnie. Egyszer a szabadságát Nagyváradon töltötte, s mivel megtetszett ez a környék, ide költöztette később a családját.

A siket közösség – a család mellett – a siket személyek elsődleges élettere, a házastárs kiválasztásának legvalószínűbb társadalmi környezete is. A házastársválasztásban az elsődleges szempont a jelnyelvi kulturális identitás. Ennek fontosságát mutatja a siket partnerek között létesített házastársi kapcsolatok magas fokú stabilitása is. Legtöbben, ha már nem egyedülállók, házasságban élnek, és amint a 20. ábra adatai is tükrözik, válás alig fordul elő:



20. ábra. *A magyar siketek családi állapot és korcsoport szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

A kutatási mintánkba bekerült siket személyek kizárólag a siket közösség jelnyelvet használó tagjai közül választottak házastársat, annak ellenére, hogy interjúalanyaink nyilatkozatai szerint, nem egy esetben halló szüleik igyekeztek őket lebeszélni erről:

H. I. Családalapításnál szülei mellette álltak, választott kultúráját elfogadták, bár vele nem kommunikálnak jelnyelven, mivel ő is és felesége is jól tudnak szájról olvasni. Azokat a szavakat nem mindig sikerül leolvasniuk, amelyek nem ismertek számukra.

K. M. Szülei nem avatkoztak bele a házasságába, ám a leány szülei igen, mert ők nem támogatták abban a döntésében, hogy siket társat válasszon: abban reménykedtek, hogy halló unokájuk lesz. Féltek a siket generáció megismétlődésétől.

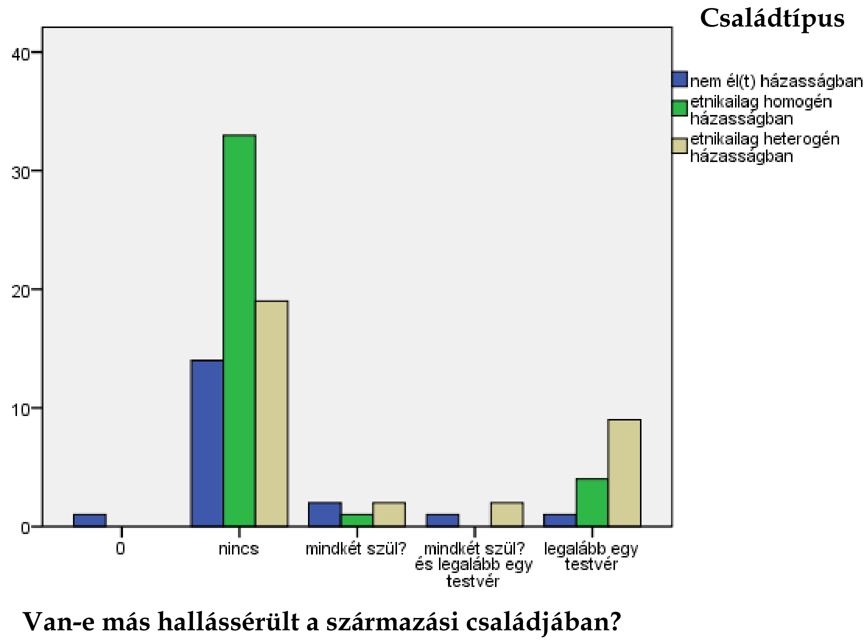
P. S. Édesapja kijelentette, jelelő, csak jelnyelven kommunikáló siket fiúval ne kerüljön kapcsolatba, arra kérte, ha már hallássérült férjet választana magának, az legalább úgy beszéljen, mint ő.

A megkérdezett siket személyek legtöbbje a speciális iskolában találkozott először egymással és az iskola elvégzése után tartották a kapcsolatot. Más részüket a vallási közösség megléte hozta össze, vagy sok esetben a Siketek Egyesülete programjain ismerkedtek meg és maradtak aztán együtt:

I.D. **„Amikor a nagyváradi siket baptista gyülekezett küldöttségére Piatra Neamț-on jártam, az ottani siket baptista gyülekezetnél, akkor találkoztam először mostani feleségemmel.”**

H. K.**„Befejeztem az iskolát, dolgozni kezdtem és azután elkezdtem a klubba járni. Először nem, de később ott találtam magamnak társat.”**

Kutatási eredményeink szerint a vizsgált siket közösségen belül a népesség átlagához viszonyítva nagy gyakorisággal fordulnak elő *etnikailag vegyes házasságok*. E jelenség feltételezhető okai összefüggnek a siketkultúra és a jelnyelvi kommunikáció integráló szerepével, valamint azzal, hogy a magyar nyelvű, etnikailag homogén általános iskolai közösségből kikerülve a magyar siketek elsődleges közösségi környezete az etnikailag heterogén szakiskolai, majd lakóhelyi siket közösség lesz.



21. ábra. *A magyar siketek házasságuk típusa (etnikai homogenitása/heterogenitása) szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

A 21. ábra adatai azt tükrözik, hogy a siketkultúra (siket szülők és/vagy testvér) jelenléte a partnerek származási családjában növeli etnikailag heterogén párkapcsolat kialakításának valószínűségét. Amint az alábbi interjúrészletekből is kitűnik, a siket-kultúrában szocializálódott fiatalok identitástudatában a nemzetiséget meghatározó etnikai elemekre ráépülnek a siketkultúra közösségbe vonó, egységesítő, ugyanakkor egyedivé tevő sajátos elemei, így a két különböző (román és magyar) nemzethez tartozó egymással házasságra lépő siket személy e vonatkozásban másként éli meg a kulturális kompromisszumok kialakítását, mint ahogyan az a halló vegyes házasságoknál tapasztalható.

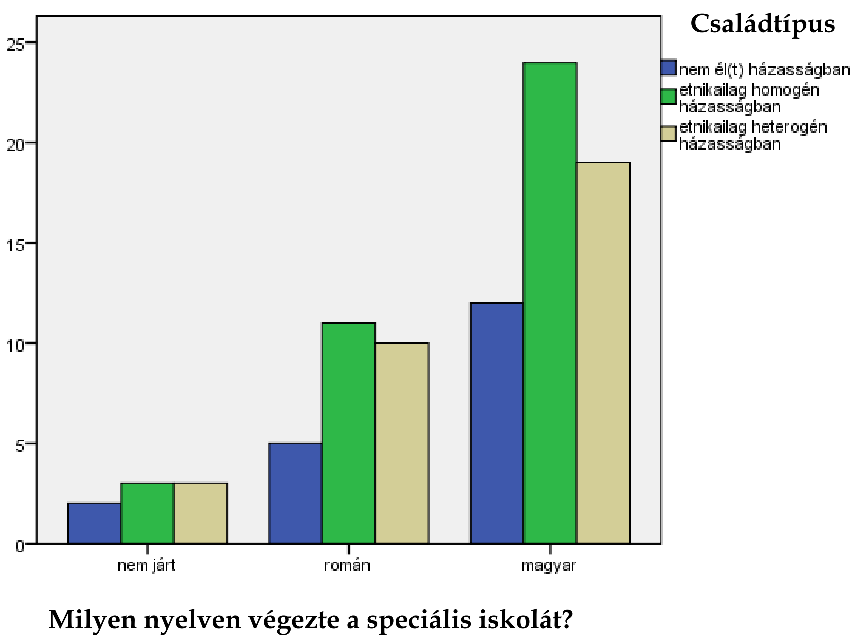
L. F. Feleségével egy Brăila-i szilveszteri mulatságon ismerkedett meg, a siket közösségben, 1 évig jártak, ezután házasodtak össze, 2 évre rá született meg a fiuk. Felesége halló családban nőtt, fel, de már kisiskolás korától részese lett a siket kultúrának. 2 évesen gyógyszeres kezelés következtében vesztette el hallása nagyobb részét, a Galati-i hallássérültek iskolájába járt, itt tízedik osztályig, majd a jászvárosi (Iași) speciális szakiskolában folytatta 3 évet. Tehát ő már korán kapcsolatban került a siketekkel, a jelnyelvvel.

H. Z. Amikor dolgozni kezdett, egyre gyakrabban eljárt a siketek közösségébe, és itt ismerkedett meg későbbi férjével is.

K. S. Férje szintén siket, román nemzetiségű, a Craiova-i siketiskolába járt, utána a jászvárosi siketek szakiskolájába. Mégsem az egyesületnél találkoztak először, mert férje nem nagyváradi, ám amikor ezen a mérkőzésen találkoztak, itt ragadt… (a nagyváradi egyesületnél elmondása szerint sorban álltak a siket fiúk a kegyeiért, de ő nem állt szóba, humorosan: nem állt jelbe velük, talán, mert tartani akarta magát édesapja kéréséhez: hozzá hasonlót… ennek a későbbi férje tökéletesen megfelelt)."

Kutatási eredményeim szerint a halló magyar családokból származó siket fiatalok esetében, főként azoknál, akik magyar önazonosságukat a magyar siketiskolában egyértelműen megélték, lényeges szempont lehet ugyanakkor az is, hogy a házastárs rendelkezzék magyar nyelvi-magyar jelnyelvi ismerettel/magyar etnikai-nemzeti identitással.

H. I. Második házastársa szülei szintén hallók, mindketten először a kolozsvári siketiskolában találkoztak a siket kultúrával és abban éltek tovább az egyesületen keresztül, itt ismerkedtek meg egymással.



22. ábra *A magyar siketek házasságuk típusa (etnikai homogenitása/heterogenitása) és az elvégzett speciális iskola nyelve szerint*

N=89 *Forrás: saját szerkesztés*

Amint a 22. ábra adatai alátámasztják, a magyar-magyar házastársi kapcsolatok nagyobb gyakorisággal fordulnak elő a magyar iskolában végzettek körében. Ennek okai – a származási családi kötelékek és a nemzeti kulturális hovatartozás szerepe mellett - feltehetően összefüggnek azzal is, hogy mélyebb baráti kapcsolataik kezdete sok esetben még az iskolai évekre nyúlik vissza. A magyar iskola nyelvi-kulturális otthonosságának kedvező légkörében kialakult és az együtt töltött évek személyiségérlelő tapasztalatán alapuló kapcsolatok az eljövendő házastársuk kiválasztásánál is fontosnak bizonyulhatnak.

CSALÁDON BELÜLI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS AZ IDENTITÁS ÁTÖRÖKÍTÉSE

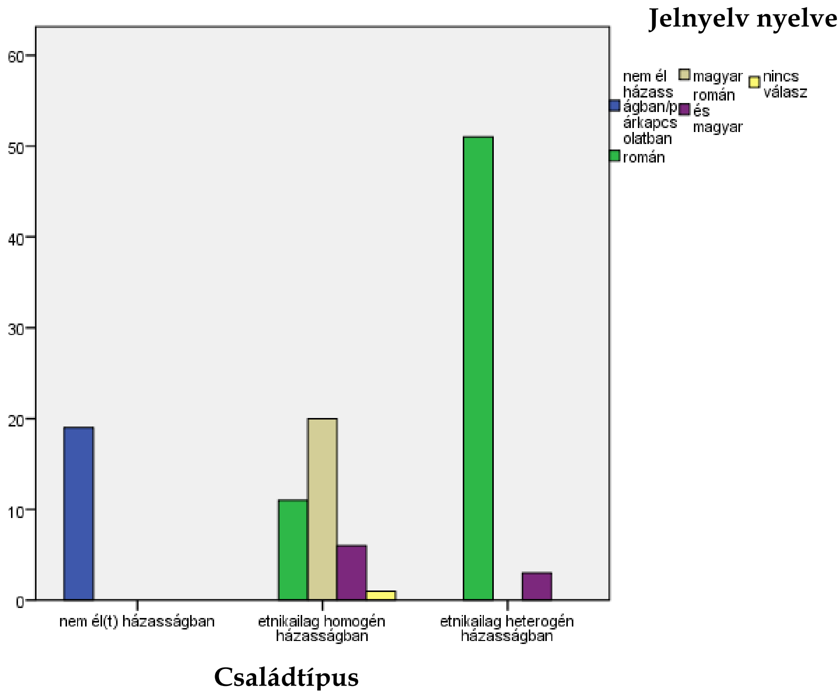
Az identitás szituacionalista-instrumentalista elmélete szerint az etnikai csoportok és az etnikai alanyok a helyzetnek megfelelően képesek elmozdulni etnikai helyzetükből és az etnikai identitás kifejezésében áthelyezhetik a hangsúlyokat a körülmények és a helyzet kihívásainak függvényében. A szubjektumok dinamikus struktúrává összeállt identitáskonstrukciójában egyszerre több identitás van jelen (Young 1976) és „bizonyos időkben bizonyos speciális identitás kap primer szerepet" (Bell 1975: 159). Ezek a megállapítások különösen értékes elméleti megalapozást nyújtanak a siket partnerek által létesített vegyes házasságok kulturális-kommunikációs viszonyrendszerének feltárásához.

Erdélyben és Partiumban végzett kutatások szerint a halló családtagok által létesített vegyes házasságokban a magyar identitás családon belüli átörökítését jelentősen befolyásolhatja, hogy a szülők homogén magyar, vagy pedig vegyes házasságban élnek. A halló személyek által létesített romániai román-magyar vegyes házasságokról szóló kutatások zömében azt a következtetést vonják le, hogy a vegyes házasságot kötött családokban mindkét fél “külön világot hoz magával, eltérő hagyományokkal és szokásokkal” (Sallay 2010:125). Az ilyen házasságok esetében számít az, hogy “mennyire erős a házasfelek magukkal hozott identitása” (Sallay 2010:125), ugyanakkor a felek személyiségjegyei által meghatározott hozzáállásától, azaz attól, hogy az illető domináns vagy inkább behódoló típus.

Kutatásom során azt tapasztalhattam, hogy a vegyes házasságok jellemzőire utaló szociológiai kutatási eredmények, amelyek a halló társadalom párkapcsolati viszonyait térképezték fel, nem állják meg teljes mértékben helyüket a siketek közösségének vonatkozásában. A siket közösségben a halló társadalomban tapasztalthoz képest azért is nyilvánul meg nagyobb nyitottság az etnikailag vegyes házasságok megkötése iránt, mivel e házasságokat a siket házasfelek a számukra elsődleges identitásalkotó funkciót betöltő siketkultúra perspektívájából *homogénnek* érzékelik. A siket kultúrában ugyanis, amint már többször is volt alkalmam hangsúlyozni, nem a többségi társadalomra jellemző hangzó nyelvek, hanem a vizuálisan észlelhető jelnyelv a döntő – és a házastársakat etnikai-nemzeti határokon átívelő kulturális egységbe ötvöző - kommunikációs mód.

Mindazonáltal a siket közösségeken, siketkultúrán belül létesített etnikailag vegyes házasságok esetében is kérdés marad azonban, hogy a közös jelnyelvi identitáson belül melyik partikuláris nemzeti forma „kerekedik felül”, vagy esetleg milyen kompromisszum születik a két nemzeti nyelv és kultúra családon belüli „küzdelmének” eredményeként, hiszen a különböző nemzetekhez tartozó siketek az illető nemzeti nyelvhasználati közegben honos nemzeti jelnyelvükön értekeznek egymással, amely szintén egyedi, akár egy nemzet nyelve.

Kutatási eredményeim a tanulmányozott siket populáció esetében alátámasztják a halló családok szakirodalomból ismert szociológiai helyzetképének analógiájára kialakított hipotézisemet, miszerint etnikailag vegyes környezetben az adott településen vagy régióban számbelileg domináns nemzeti jelnyelv - jelen esetben a román jelnyelv (és jóval kisebb mértékben az orális nyelv) - nagyobb valószínűséggel válik az etnikailag vegyes családon belüli kommunikáció nyelvévé. Ezt tükrözik a 23. ábra adatai.



23. ábra. *A házastársi kommunikációban használt jelnyelv nyelve a család etnikai homogenitása/heterogenitása szerint*

N =111 *Forrás: saját szerkesztés*

Mint láthatjuk, amennyiben az egyik házastárs román, a családon belüli jelnyelvi kommunikáció nyelve valószínűleg a román jelnyelv lesz, ami jellemzően az etnikailag vegyes siket közösségen belüli kommunikáció nyelve is. A tipikus helyzet az, hogy a magyar házastárs általában ismeri az (esetenként orális nyelvvel kísért) román jelnyelvet, a román házastárs viszont nem ismeri annak magyar megfelelőjét. Ez a kölcsönösség-hiány viszont a magyar halló szülőkkel rendelkező magyar házastárs által alapított etnikailag vegyes házasságok esetében azt is eredményezheti, hogy a román jelnyelvet tanult vagy román etnikumú siket házasfél a magyar fél halló szüleivel (tágabb családjával) már jóval nehezebben kommunikál, éppen a nyelvtudásbeli összeférhetetlenségük miatt.

Egy partiumi, halló családtagok által alapított vegyes házasságok körében végzett kutatás (Flóra és Szilágyi 2008:146) eredményei szerint a nemzeti és nyelvi identitás közötti szoros kapcsolat mellett a nyelvhasználat ugyanakkor bizonyos öntörvényűséggel, önállósággal is rendelkezhet, ami főként olyan esetekben nyilvánulhat meg erőteljesebben, amikor a vegyes házasságban élők kulturális hovatartozásának kinyilvánításában viszonylagos egyensúlyi helyzet áll fenn. A családon belüli multikulturális együttélésre való törekvést tükrözik azok az esetek, amikor a családban mindkét nyelvet egyaránt használják. Sajátos módon erre utal az ún. kevert nyelvek kialakulása és használata is.

Figyelemre méltó az is, hogy azoknak a családoknak a jelentős részében is, ahol az egyik nyelv dominál, a gyermekek többé-kevésbé megtanulják, és alkalmanként használják a másik nyelvet is. Ilyen körülmények között a multikulturális környezet olyan hatásokat is eredményezhet, amelyeket a szülők illetve a gyerekek előnyökként is megélhetnek. Ilyenek például: mindkét házastárs nyelve anyanyelvként való elsajátításának lehetősége a családban, a kétféle etnikai-nyelvi közösséggel való közvetlen családi kapcsolattartás lehetősége, az ezekből fakadó nagyobb fokú rugalmasság, tolerancia, alkalmazkodóképesség.

Kutatási eredményeim arra utalnak, hogy a fenti egyensúlyi helyzetek kialakulásának esélyei számottevőek a siket-kultúrán belül etnikailag vegyes családot alapított házastársak és gyermekeik, közeli hozzátartozóik által kialakított kommunikációs környezetében is. Azokban a családokban, ahol a házastársak családi-származási hátterének heterogenitása kombinálódik a siketkultúra kommunikációs módozataival, bonyolult, sokrétű kommunikációs helyzetek alakulhatnak ki, ahol nagy eséllyel érvényesülhet a különféle nyelvi-kulturális identitások egyfajta dinamikus egyensúlya. Macnamara (1966) e jelenség leírására *a kétnyelvű funkcionálás kétkapcsolós modelljét* ajánlja. Szerinte a két- vagy többnyelvű egyén önállóan dönt arról, melyik nyelvén kíván beszélni, és a döntés nyomán működésbe hozhatja kódolási rendszerét ezen a nyelven. Az eredmények a kétnyelvű egyének nyelveinek állandó interakciójára utalnak, ha egyszerre mindkét (vagy több) nyelv hat rájuk.

N. ismeri a magyar jelnyelvet is, bármikor elő tudja venni, de orálisan nem tudja magát magyar nyelven kifejezni, csak románul. Apja a házastársával orális módon nem kísért román jelnyelven kommunikál, mert a magyar jelnyelvet magyar oralitással tanulta, azaz a hangképző órák magyarul zajlottak. Vagyis anyanyelvén. Végeredményben a kétféle jelnyelv társítása történik oly módon, hogy a magyar származású fél a gyermekével való jelnyelvi kommunikációjába beépíti a magyar nyelvű speciális képzés során elsajátított magyar oralitással kísért magyar jeleket (amelyek kivitelezési formája, orientációja, testhez viszonyított helye lényegében különbözik annak román megfelelőjétől, amelyre vonatkozik). Ez a folyamat egyszerűbben, mondhatni spontánul megy végbe az etnikailag vegyes házasságban élő halló házastársak hangzó beszéddel történő belső kommunikációjához képest.

Mivel a siketek belső családi és közösségi kommunikációjában a jelnyelv az elsődleges kommunikációs eszköz, ők az orális nyelv nemzeti hovatartozást kifejező szimbolikus funkcióját a halló emberektől eltérően kevésbé érzékelik. A magyar nyelvi identitás az etnikailag homogén siket házastársak kapcsolatában ezért leginkább a magyar jelnyelv használatának preferálásában nyilvánul meg.

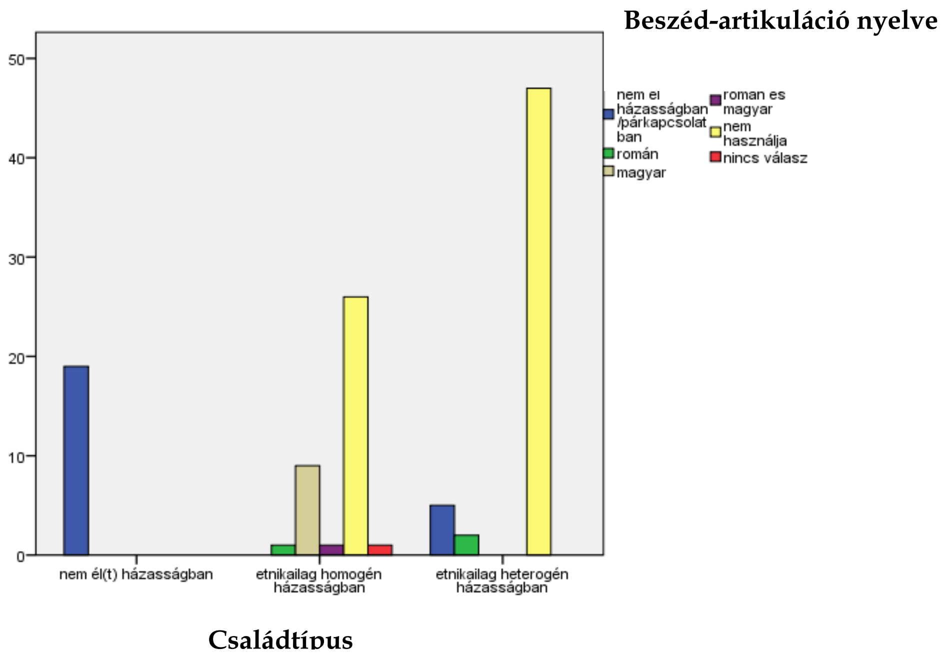
A siket szülők siket családtagjaikkal többnyire jelnyelven kommunikálnak, esetenként orális beszéddel kísérve, de inkább a nélkül. A siket szülőkkel rendelkező, homogén siket házasságban élők esetében a tágabb család halló családtagjaival viszont korlátozott a kapcsolattartás, ennek egyik legfontosabb oka a megfelelő kommunikációs csatorna hiánya.

K. S. Tágabb családjában apjával és bátyjával jelnyelven kommunikál, édesanyjával viszont beszéddel (orálisan) kísért jelnyelven. Anyósa nem tanult meg sms-t írni, ezért a Brăila-n élő szülőkkel korlátozott a kapcsolattartás.

Az etnikailag heterogén (pl. magyar-román), de a siketkultúra szempontjából homogén (siket személyek által egymással kötött) házasságokban is elsődleges fontossággal bírnak a jelnyelvi siketkultúra által meghatározott identitás és az ahhoz kapcsolódó kommunikációs módozatok, elsősorban a jelnyelvhasználat, még akkor is, ha a házasfelek egyikének sem volt sima, zökkenőmentes az útja a siketkultúra és közösség megtalálásához.

B.L. Esetében az apa magyar és az anya román nemzetiségű. Az apa halló családból származik, az anya pedig román nemzetiségű, és hallássérült szülők gyermekeként a siket kultúrában nőtt fel. A házaspár gyermekei, bár az anya román nemzetiségű, magyar nyelvű speciális oktatásban Kolozsváron tanultak, a leány 8 évet, a fiú 6 évet. Továbbtanulásuk további színtere a román speciális gimnázium, ahová a kisfiú már hatodikosként csatlakozik 8 osztályt végzett nővéréhez. A családon belüli kommunikáció nemzetiségi nyelve az ő esetükben megoszlik a szülők anyanyelvei és a két szülő közös élete során kialakított kevert jelnyelv között.

Amint a 24. ábra adataiból kitűnik, az etnikailag homogén családok egy kis részében jelen van és szerepet játszik a magyar identitás megőrzésében a magyar orális kommunikáció is, de döntő súlya a magyar *jelnyelvi* kommunikációnak van.



24. ábra. *A házastársi kommunikációban használt beszéd/artikuláció nyelve a családtípus (a család etnikai homogenitása/heterogenitása) szerint*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

A siket partnerek által alapított családokban érdekes jellemzőket mutat a jelnyelvi és orális nyelvi identitás *halló* gyermekekre történő átörökítése. Életútinterjúim során érzékelhető volt, hogy amennyiben halló szülőkkel rendelkező siket házaspárnak halló gyereke születik, a siket szülők ezt bizonyos értelemben megkönnyebbülésként, felszabadulásként, egyfajta nemzedékeken átívelő „rehabilitációként" élhetik meg, még akkor is, ha egyébként jól érzik magukat a siket-kultúrán alapuló házasságban, és magában a siket-kultúrában.

A halló nagyszülők gyakran kulcsszerepet vállalva kapcsolódnak be halló unokájuk nevelésébe, ami azt jelenti, hogy a gyermek egyaránt elsajátítja és magáénak érzi az orális kultúrára és a siket kultúrára jellemző kommunikációs módozatokat és ezáltal alkalmassá válik arra, hogy minden felmenő családtagjával (szülő, nagyszülő) hatékonyan, az illető családtag által leginkább otthonosnak érzett módon kommunikáljon. Amikor nincs más halló családtag (nagymama, testvér), a siket szülők akkor is fontosnak tartják, hogy ebben az esetben alakuljon ki szoros nevelési kapcsolat akár (halló) távoli rokonnal, baráttal.

D.R. ***„Amikor megszületett a fiam, a nővérem jelenlétének köszönhető, hogy hallott élő beszédet, és a nővéremmel való kommunikációval párhuzamosan a jelnyelvet is megtanulta velünk."***

A halló gyermek az orális nyelvet (nyelveket) elsősorban a halló nagyszülőktől sajátítja el, a jelnyelvet (jelnyelveket) pedig a siket szülőktől. Tehát az ilyen családon belül bonyolult és sokrétű kommunikációs kódrendszer alakul ki/működik, s ezt a családtagok

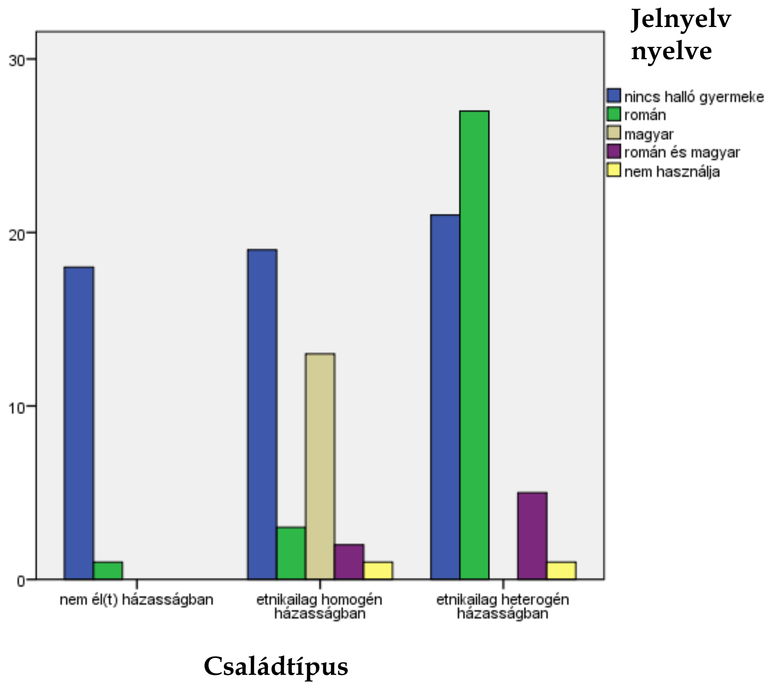
természetes módon élik meg. Mindenkinek sajátos jelrendszere van. Így a családon belül kialakul egy újabb kommunikációs jelrendszer, ami a család sajátos jegyeit hordozza. A jelek többsége olyan jelekből tevődik össze, melyeket az évek során tanultak és használnak más siket társaikkal való kommunikációjukban.

> *G. F.**„Ha ön magyar jelnyelven tanult, feleségével román jelnyelven kommunikál, a gyermekekkel milyen jelnyelvet használnak?** Válasz: **"A gyermekekkel kialakítottunk egy vegyes, mindkét jelnyelvből átvett jeleket tartalmazó kommunikációt."***

> *A. Z. Amikor letelt a 3 hónap, az édesanyának vissza kellett mennie dolgozni, ezért a hét 6 napján a nagymama felügyelt a kisgyermekre, ő tanította beszélni, az anya csak szombatonként vitte haza. A családon belüli kommunikáció az alábbi módon történt: a **nagymama családján belül**: orális módszer, mégpedig magyar nyelven: az unokájával és siket leányával is. A nagyapa ugyanezzel a módszerrel. Siket vejükkel alig tartanak kapcsolatot, román nyelvi tudásbeli hiányosságaik miatt. **Interjúalany** a halló gyermekével magyar jelnyelven és a párhuzamosan alkalmazott magyar orális nyelven kommunikál, az apa (a gyermek apja) román jelnyelven és ezzel párhuzamosan orális román nyelven, **a halló gyermek** anyjával orális magyar nyelven, illetve jelnyelven, apjával román orális nyelven, illetve jelnyelven kommunikált. **A siket, román származású apa** sem a magyar orális nyelvet, sem a magyar jelnyelvet nem ismeri. A házastársak egymással román jelnyelven és román orális nyelven értekeznek.*

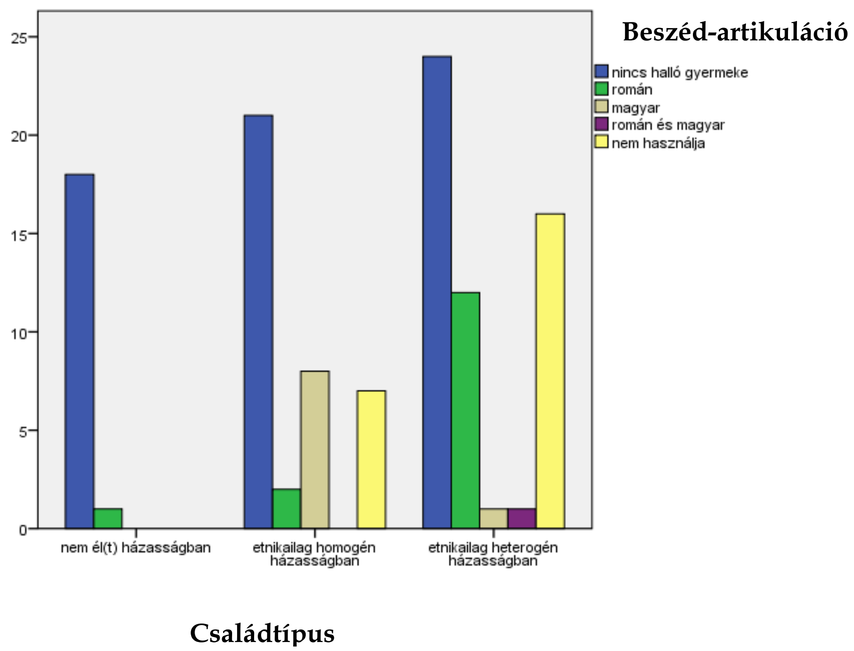
A fentiekben leírtakhoz hasonló kommunikációs helyzetek jelenlétének családon belüli interkulturalitást és multikulturalitást erősítő szerepe kétségtelen, hatással van az identitás családon belüli megélésére, alakulására is. Mindazonáltal– amint a 25. és 26. ábrák adataiból kitűnik - kutatási eredményeim a nyelvi identitás halló gyermekek felé történő továbbadása tekintetében is alátámasztják azt a hipotézist, hogy az etnikailag homogén siket magyar családokban a magyar jelnyelvi és orális nyelvi identitás nagyobb eséllyel örökítődik át a halló gyermekekre az etnikailag heterogén (magyar-román) családokhoz viszonyítva. Ugyanezt a következtetést erősíti a siket szülők családjában felnövő halló gyermekek beiskolázási nyelvével kapcsolatos kutatási információnk, amelyet a 27. ábra összegez. Láthatjuk, hogy az etnikailag heterogén családban nevelkedő halló gyermekeket többnyire román nyelvű iskolába íratják szüleik, míg a magyar iskola, mint oktatási nyelvi opció, elsősorban a homogén magyar családok halló gyermekeinek beiskolázására jellemző. .

Az előbbiekben jelzett tendenciák lényegében megegyeznek a halló társadalomban tapasztaltakkal. Hangsúlyoznunk kell viszont, hogy a siket családban felnövekvő halló gyermek – akár etnikailag homogén, akár heterogén családból származik – iskoláztatásának nyelvétől mindenképpen gazdag és sokrétű kulturális-nyelvi örökséget visz magával, hiszen a családi körben nemcsak az orális nyelve(ke)t, hanem a jelnyelv egy vagy egynél több nemzeti változatát is elsajátítja.



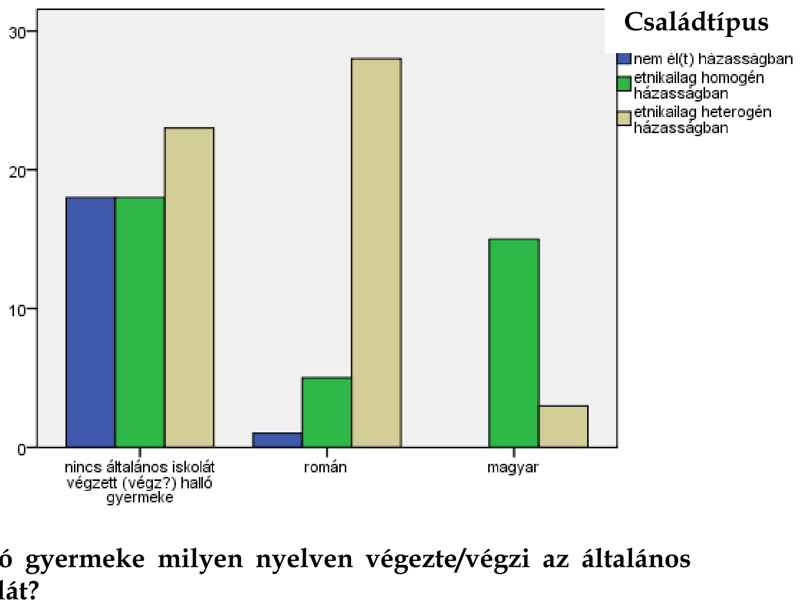
25. ábra. *A jelnyelv nyelve halló gyermekeikkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*



26. ábra. *A beszéd/artikuláció nyelve halló gyermekeikkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban*

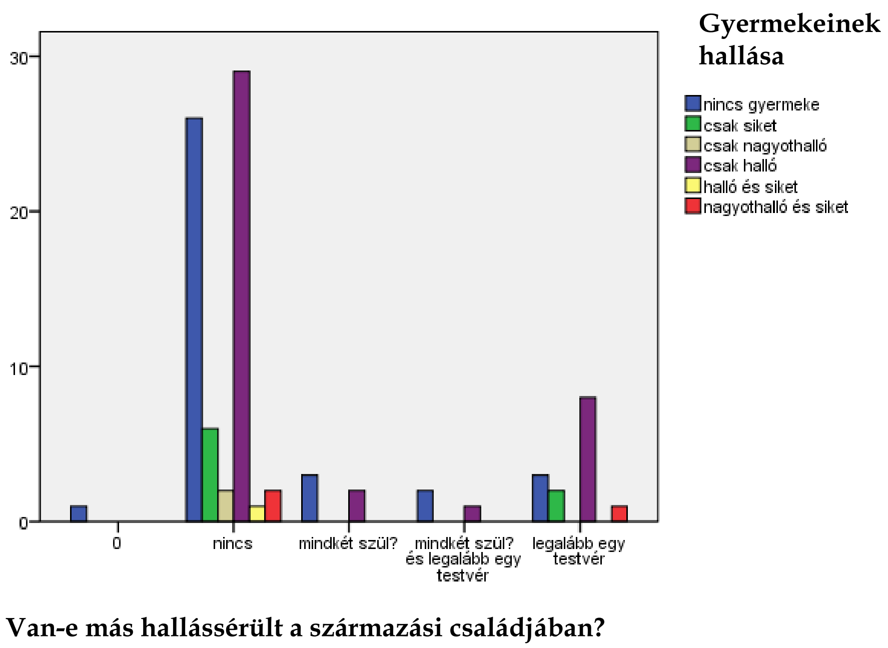
N=111 Forrás: saját szerkesztés



27. ábra. *Etnikailag homogén és heterogén házasságokban felnövő halló gyermekek általános iskolájának nyelve*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

A siket szülők siket gyermekeinek családon belüli szocializációja és identitásbeli fejlődése szintén érdekes jellemzőkkel bír. Tudjuk, hogy ők genetikai okokból jóval kisebb arányban vannak jelen a siket szülők családjában, mint a halló gyermekek, ezt tükrözik a 28. ábra adatai.



28. ábra. *A siket identitás nemzedékek közötti átöröklődése a kutatási mintába bekerült családokban*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

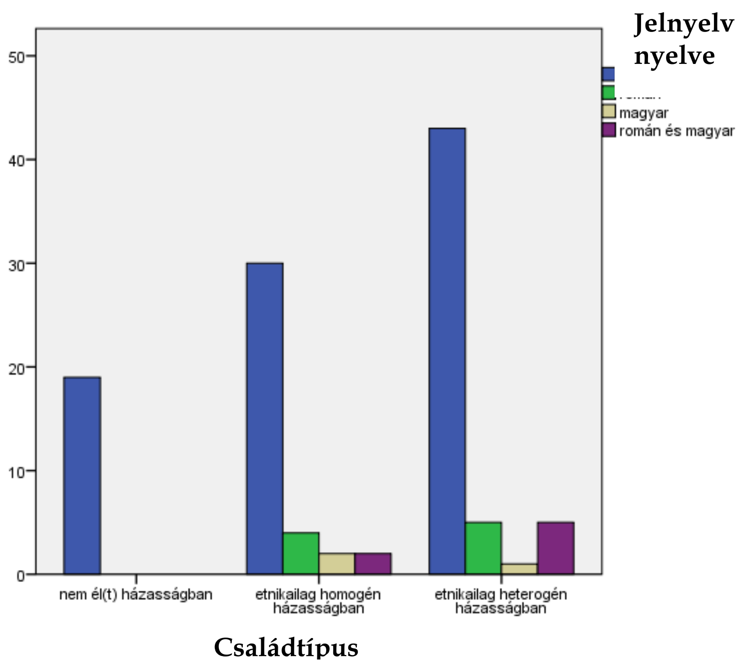
Interjúalanyaink narratíváiból kiderült, hogy a szülők, de a siket nagyszülők is, örömmel fogadják azt, ha a családban az unokák nemzedékére is továbbhagyományozódik a siketkultúra. A tágabb család halló tagjainál viszont nagyobb valószínűsége van az elutasító magatartásnak, azt szeretnék, hogy ha már gyermekük nem is lehetett halló, de unokájuk legalább hallónak szülessen.

L.D. Amikor fia megszületett, és megállapították, hogy szintén siket lett, nem volt bánatos, sőt vele együtt szülei, valamint a felesége kimondottan boldogok voltak, hogy hozzájuk hasonló, mi több, büszkeséget éreztek. Bevallása szerint félt az elidegenedéstől, ami akkor állt volna fent, amennyiben a gyermek hall. Halló apósa is szeretettel fogadta, egyedül anyósa (felesége halló anyja) bosszankodott unokája siketsége miatt.

A 29. és 30. ábrák adatai azt mutatják, hogy a magyar jelnyelvi identitás siket gyermekre történő átörökítéséhez – a halló gyerekek esetében tapasztaltakhoz hasonlóan - az etnikailag homogén magyar siket családokban kínálkozik nagyobb esély. Van azonban példa olyan etnikailag heterogén házasságra is, ahol a magyar fél több-kevesebb sikerrel, de törekszik arra, hogy anyanyelvi identitását – elsősorban annak jelnyelvi formáját – áthagyományozza a következő nemzedékre.

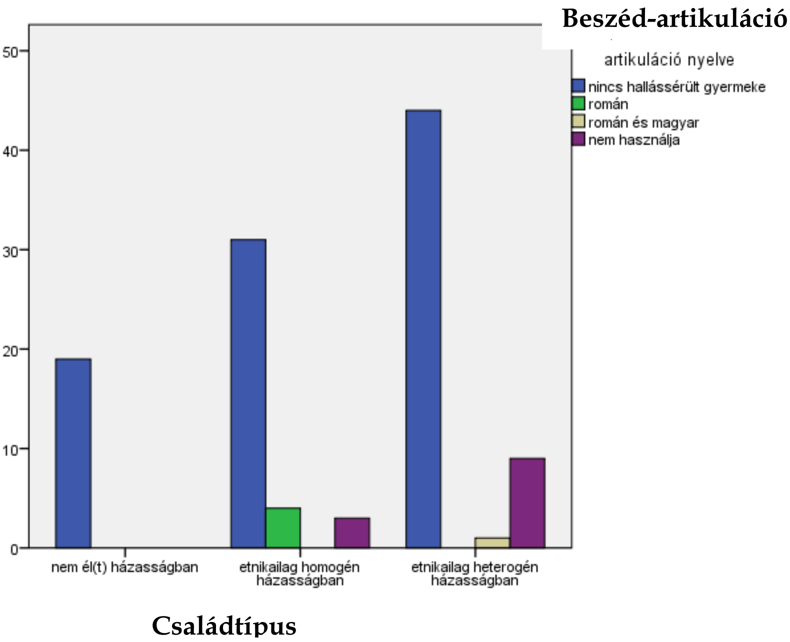
H. Z. Otthon egymás közt a férjével a magyar jelnyelvet használják, de megtanulták a román jelnyelv jeleit is, viszont leányukkal már ez utóbbit alkalmazzák egyre inkább, mivel leányuk egyedüli magyar siket a hallássérültek líceumi osztályában.

*H. I. „**Feleségemmel otthon magyarul jelelünk, de C. az anyjával már románul, viszont én ragaszkodom ahhoz, hogy velem magyarul kísérje a jelnyelvet.***



29. ábra. *A jelnyelv nyelve siket gyermekeikkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*



30. ábra. *A beszéd/artikuláció nyelve siket gyermekeikkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

A vegyes házasságban élő siket szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásában, bizonyos esetekben olyan multikulturális családi modell is érvényesülhet, ahol a döntő tényező a gyermek neme. Ha az anya magyar etnikumú, a leánygyermek nagyobb valószínűséggel kerül a magyar tannyelvű speciális oktatásba. Amennyiben az apa a magyar tannyelvű speciális iskolában végzett, az anya pedig román etnikumú, a család inkább preferálja az apa számára már otthonos kolozsvári magyar nyelvű iskolát a fiúgyermekek részére.

K. I. és K. E. heterogén házasságban élő siket szülők, akik három, szintén siket gyermeket neveltek fel: két fiút és egy leányt. Az apa, aki magyar nemzetiségű halló családba született, a román nyelvű szakiskola megkezdése előtt a kolozsvári magyar nyelvű, siketek speciális iskolájába járt 8 évet. Amikor gyermekei iskolaválasztására került sor, leánygyermekük édesanyjához hasonlóan a román nyelvű speciális alapoktatásba került, míg a fiúgyermekeket az apa a kolozsvári magyar nyelvű siketiskolába íratta be. Amikor a szülőket megkérdeztem e döntésük mozgatórugóiról, válaszukból az derült ki, hogy például az apa saját otthonosságérzetét kívánta fiainak is átadni. „.. ott jól éreztem magam, kedves, türelmes tanárok voltak. Gondoltam, jó lesz a fiúknak, jól tanítanak, becsületesen.„Ebben a családban a román oktatásba került leánygyermek román nemzetiségű siket párt választott, míg az egyik fiúnak magyar felesége van (a másik fiú nem nősült meg).

A kommunikációs helyzet és az identitás átörökítésének folyamata – amint az előbbiekben többször is utaltunk rá - különösen bonyolulttá válhat tehát azokban a több generáción átívelő (nagyszülőket, szülőket és gyermekeket magába foglaló) nagycsaládi környezetben megvalósuló interakciókban, ahol siket és halló, nemzeti többségi és nemzeti kisebbségi identitással rendelkező családtagok egyaránt jelen vannak. Ezekben a helyzetekben sajátos, sokrétű kommunikációs modellek érvényesülhetnek, valamint és ezekhez is kapcsolódóan az önazonosságok (ok) újratermelődésének olyan partikuláris jellemzőkkel rendelkező útjai és módozatai valósulhatnak meg, amelyek szintén külön

vizsgálódást igényelnek. Azokban a családokban, ahol a siketkultúra, a jelnyelvi kultúra átöröklődött és több nemzetiségű tagokból áll a család, egyfajta nyelvi és kulturális gazdagodás figyelhető meg.

A következő esettanulmányok ezeknek az együttélési módozatoknak és identitás-újratermelődési folyamatoknak néhány sajátosságaira próbálnak rávilágítani a családon belüli önazonosságok és kommunikációs módozatok kombinálódásainak különböző helyzeteiben.

SIKETKULTÚRA ÉS ETNIKAI-NYELVI IDENTITÁS TÖBBGENERÁCIÓS SIKET CSALÁDOKBAN

A legtöbb sokgenerációs siket család, amelyek esetében életútkutatást végeztem, kétgenerációs. Összesen öt olyan családdal sikerült a kapcsolatot felvenni, ahol *legalább az egyik fél magyar származású*: két háromgenerációs és három kétgenerációs siket családdal. A siketek több mint 90%-a halló családba születik, ilyen módon a siket kultúrának csak ritkán van esélye generációs folytonosságban megvalósulni. A családi életútkutatás során elsősorban arra voltam kíváncsi, milyen módon és mértékben őrződik meg a magyar nyelvi-jelnyelvi használat, létezik-e két közvetlenül egymás után következő generáció között különbség ebben a tekintetben.



Többgenerációs többszörös kisebbségben élő siket család Nagyváradon

A képet a tulajdonos engedélyével használjuk

A többgenerációs nyomon követés, amely 5 család esetében volt megvalósítható, érdekes eredményekhez vezetett a lekérdezés során. Másként nyilvánul meg a nyelvi kifejezés módja a halló családba született siketek esetében (vegyes hallásállapotú családok), illetve másként az említett többgenerációs siket családok esetében. A kommunikációs módozatok skálája ugyanakkor szélesedik az etnikailag heterogén családok esetében.

a. A siketkultúrába ágyazott román identitás térnyerése kétgenerációs magyar siket családban

Váradi homogén házasságban élő magyar nemzetiségű siket házaspár, egy közepesen súlyos hallássérült 20 éves leányuk van, akiről elmondták, hogy hozzájuk képest valamivel több hallásmaradvánnyal született, amelyre a logopédiai foglalkozások alkalmával hallókészülékes ellátással jól lehetett alapozni, ezért szókincse szépen gyarapodott. Ezt abban is ki tudja használni, hogy kommunikációját jó szájról-olvasási képességével egészíti ki.

A megkérdezett siket kultúrájú család mindhárom tagja a kolozsvári magyar nyelvű speciális siketiskolában végzett, a szülők ott már megismerték egymást, de gyakorlatilag csak egy évig jártak ugyanabba a speciális iskolába, mert a férfi (a továbbiakban legyen R. I.) ebben az időszakban végezte a nyolcadik osztályt, míg a hölgy csak ötödik iskolai évét kezdte ott, ugyanis az első négy osztályt falujában, pedagógus édesanyja közbenjárására többségi oktatásban végezte.

Nem kerültek ugyanabba a szakiskolába. R. I., a családfő elmondása szerint a temesvári szakiskolába járása idején megtetszett dús göndör hajzata, szemrevalósága, munkaszeretete, kitartása okáért a szakiskola román származású igazgatónőjének, akinek leánya szintén siket volt. Ezért kapcsolat alakult ki a szakiskolai igazgatónő lánya és a kutatásom egyik alanya, R. I. között, aminek következménye az lett, hogy R. I. a szakiskola elvégzése után feleségül vette őt, és odaköltözött a román etnikumú és román jelnyelven értekező siket szerelmével annak halló szüleihez.

> *R. I. szülei nem lelkesedtek a kapcsolatáért, ahogy visszaemlékezett s jelnyelven előadta:* ***„nem tetszett, hogy román nemzetiségű, én jól beszél is a magyar, én 2 évesen lett siket, baleset következtében, 3 évesen magyar halló óvodába jár, apával, anyával kicsit, de beszél magyar nyelv.…"***

R. I. és újdonsült felesége között egyértelműen román jelnyelven folyt a kommunikáció. Ám ez a kapcsolat csak nyolc hónapig tartott. Gyermek ebből a házasságából nem született, erről így nyilatkozott: „*szerencsére*". Alanyom elmondása szerint számtalan megaláztatásban volt része, nem érezte teljes értékű emberként felesége szüleinek hozzá való viszonyulását, sokat szenvedett a bármilyen jellegű munka elvégzésére való utasításuktól, attól, hogy a leány szülei akaratuk szerint „átformálni" szerették volna.

> *Arra a kérdésemre, hogy esetleg a nemzeti származása miatt is lehetett ez a viszonyulásmód, azt válaszolta, hogy sokkal inkább a siketsége miatt érezte a nem teljes fokú elfogadást, egyfajta infantilizáló magatartást irányában, autokrata jellegű lekezelő, kioktató stílusban.* ***„Éreztem mindig… nem megfelel*** (magyar jelnyelven közölt információ)***… utasít… nem jól… csinál. Több kell."*** *Kérdés:* ***„Ezt nem beszélte meg a feleségével? Tudott ezekről a fájó érzésekről?*** *Válasz:* ***„Igen, lát… de ő is engedelmes. Nagy ház, lakás, mindent kap, ott kell maradni…"***

R. I. tehát gondolt egyet, elvált, és hazautazott Szilágy megyei falujába. De nem kapott munkát, egy évig szüleinek segített a föld megművelésében, végül úgy döntött, a partiumi vidéken próbálkozik, ezért felvette a kapcsolatot a nagyváradi Siketek Egyesületével. A szervezet segítségével kapott is lakatosként munkát, majd pár hónap elteltével tekercselő lett egy nagyváradi gyárban.

A siketek közösségének egyik fő tevékenysége a focizás volt, ezért sportszeretete őt is a focipályára irányította, ahol a csinos szurkoló siket lányok vették körül őket. Így ismerkedett meg jelenlegi feleségével, akivel már 21 éve együtt él. Közlése szerint kellemesen meglepődött látására, mert halványan emlékezett rá a kolozsvári magyar hallássérültek iskolájából, s egyfajta örömérzésről számolt be, hiszen a kolozsvári suliban tanult magyar jelnyelvükön kezdtek el egymással értekezni. Mivel mindkettejük közlési módja a magyar artikulációval (is) történt, egymás közt otthon a magyar jelnyelvi kommunikáció maradt fenn éveken át, akkor is, ha a siketek közösségében a tiszta román jelnyelvi értekezés volt jellemző.

1996-ban megszületik leányuk (a továbbiakban R. A.), aki örökölte édesanyja genetikai eredetű hallássérültségét. R. A. szüleivel első perctől jelnyelvet tanult, emellett részesült korai fejlesztésben is speciális óvodai csoportban. A szülei által a számára spontán módon, természetszerűleg nyújtott korai jelnyelvi kommunikációs lehetőség hozzájárult nyelvi készségeinek magasabb szintű kialakulásához, ő már képesnek érezte magát arra, hogy a kolozsvári román nyelvű speciális gimnáziumi képzésben tegyen le érettségit. Szülei szakmai lehetőségein túl olyan szakmai státus elsajátítására aspirálhat(na), amelyhez egyetemi végzettség szükséges.

A családon belüli kommunikációs mód a bemutatott kétgenerációs siket család esetében: R. A. otthon, magyar artikuláció kíséretével, feleségével magyar jelnyelven értekezik, leányuk viszont velük (is) a román jelnyelvet használja, esetenként édesapjával magyar jelnyelven, aki mondhatni, a beszéd kialakulása idején vesztette el hallása nagy részét, kommunikációjában hangsúlyt kap a magyar hangzó, beszélt nyelv.

A kolozsvári magyar speciális hallássérültek iskolájában végzett mai huszonéves siketek attól függetlenül, hogy a korai iskolai éveik során milyen mértékben voltak képesek elsajátítani a beszélt magyar nyelvet, egymás között nem a magyar jelnyelvet használják. Egyre erőteljesebb képet mutat a román jelnyelvi kommunikáció térnyerése. Ez a tény a legjobban a siket fiatalok Facebook-os oldalán tapasztalható kommunikációs módozatban nyilvánul meg. R. A. például szüleinek román nyelven írt erre az oldalra, holott mindketten magyarul értekeztek-értekeznének vele.

A család interjúvolása idején R. I. kérte, hogy magyar nyelven-jelnyelven értekezzünk. Nyilván ez arra utal, hogy kényelmesebb ugyanazon a jelnyelven értekezni akkor, ha nagyobb hangsúlyt kap az artikulációs kíséret, ám két magyar származású siket egyén abban az esetben vált át könnyedén magyar jelnyelvről román jelnyelvre, amikor kisebb mértékben vagy egyáltalán nem kíséri azt hangsúlyozott artikuláció. Ez lehet a magyarázata annak is, hogy R. I. talán nemcsak a megaláztatások miatt, hanem nemzeti-etnikai hovatartozásának erős tudata miatt sem érezte jól magát első házasságában. Igényt formált olyan kommunikációs módozatokra, amelyek származási családjából hozott identitását felépítették, illetve első iskolai éveiben tovább formálták és erősítették.

Az említett folyamatnak saját maga alapította családjában az szabott más irányt, hogy súlyos hallássérülten született leánya kezdettől fogva a jelnyelvi kultúrában, tehát vizuális nyelvben szocializálódott, így az ő esetében apjához képest kisebb jelentőséggel bírt a beszélt nyelv térnyerése az életében. Ilyenformán annak ellenére, hogy 8 évig magyar speciális képzésben vett részt, a magyar jelnyelvről a román jelnyelvre való nyelvváltás az ő esetében sokkal természetesebb, magától értetődőbb, nem jelent szükségképpen egyfajta traumatikus megélést. A kommunikáció kényelmesebb, könnyebb, egyértelmű, természetesebb módozatának kiválasztásáról beszélhetünk az ő esetében.

b. Halló, de felnőttkorban siket kultúrába szocializálódó nagyszülő szerepe egy kétgenerációs siket család magyar identitásának megőrzésében

A családfő, K. L. nagyváradi, siketen született 1968-ban. Szülei mindketten hallók, de mozgásszervi sérültek voltak és a helyi rokkantakat foglalkoztató állami szövetkezetnél dolgoztak, apja lakatos munkásként, anyja pedig szövőnőként. Apja 1970-ben szívbetegségben meghal, amikor ő mindössze két éves. Mivel azokban az években nem volt helyben speciális óvodai és oktatási lehetőség siketek számára, őt már 3 évesen a szatmári román nyelvű speciális óvodába adta be édesanyja, mert a kolozsvári magyar nyelvű speciális képzésben sem létezett ezekben az években még óvodai csoport (1978-ban vezették be). Beszámolója szerint az óvodai évek jellemző foglalkozása a beszédtanítás volt, amelynek során jelnyelvet az óvodapedagógusok nem használtak, de mivel egy helyen volt a hallássérültek speciális iskolájával, alkalma volt megismerni és elsajátítani a román jelnyelvet.

> *A tanult vizuális nyelvet a vakációkban „hazavitte" és megtanította édesanyjának, aki minden nyitottsággal kész volt ezen a nyelven értekezni vele. Súlyos mozgássérült helyzetében képes volt jobban azonosulni a mássággal, a fejlesztéstől nem feltétlenül a többségi társadalomhoz való alkalmazkodását várta el, nyitott volt a fia által közvetített sajátos kommunikációs igényre, arra, amiről úgy állapította meg, hogy elsősorban a gyermekének jó. K. L. szerint:* ***„szeretett úgy, ahogy voltam".***

Amikor K. L. 7 éves lett, innen került a kolozsvári magyar nyelvű hallássérültek iskolájába. Itt már magyar artikulációt tanult, s hallássérült társaitól megismerte a magyar jelnyelvet is. A 8. osztály elvégzése után a temesvári román nyelvű speciális szakiskolában folytatta tanulmányait, ahol a lakatos szakmát tanulta ki. A szakiskola befejezése után a nagyváradi cipőgyár alkalmazta, ahová a helyi siketek egyesülete segítette bekerülni. Ettől kezdve kapcsolódott be intenzíven az egyesület tevékenységeibe, ahol találkozott későbbi, román származású, román jelnyelven értekező feleségével is (csak az artikuláció alkalmazása nélkül tudott értekezni vele). A felesége állami gondozásban nevelkedett, és a szatmári román nyelvű hallássérültek iskoláját járta ki. Két leányuk közül egyikük siketen született, a másik pedig halló lett. Mivel K. L. származása a magyar volt, és magyar ajkú édesanyja még élt, akivel bensőséges kapcsolatot ápolt, ugyanakkor feleségének szüleit nem ismerték, a lányoknak magyar nevet adtak és mindketten magyar nyelvű oktatásban részesültek.

A siketen született kisebbik leánya már a helyi speciális óvodai csoportba került, így nem kényszerült korán elszakadni szüleitől, ám a speciális iskolai éveket már Szatmáron járta ki, ahol édesanyja is tanult. Ennek ellenére a magyar jelnyelvet is érti, ebben a magyar ajkú, mozgássérült, annak idején a magyar jelnyelvet is elsajátító apai nagymamának volt szerepe, aki sokat volt együtt a lányokkal, már csak azért is, mert az anya, amikor a lányok kamaszodni kezdtek, külföldön vállalt munkát, majd férje is Olaszországba ment dolgozni. Így a nagyobbik lánnyal többnyire a mozgássérült nagymama maradt, a kisebbik bentlakásban lakott a szatmári speciális iskolában. Vakációk idején többnyire a nagyinál voltak, ennek köszönhetően a jelnyelvi kommunikációja folyamatosan gazdagodott magyar jelnyelvi elemekkel is. Amikor K. L-el értekeztem, s nem jutott eszembe a román jelnyelvben használt jel, s annak a kolozsvári magyar iskolában használt megfelelőjével helyettesítettem be, tökéletesen megértette.

c. Fokozatos magyar nyelvvesztés etnikailag vegyes házasságot létesített második generációs siket családban

T. J. és családja: A családfő 1953-ban Szalacson született halló magyar család tagjaként. Édesapja asztalos mesterséggel kereste a kenyeret, édesanyja háztartásbeli volt. Hallásának egy részét másfél évesen súlyos agyhártyagyulladás következményeként veszítette el, és mivel egyik fülére jobban hallott, először hallók óvodájába került, ez után pedig a margittai magyar nyelvű többségi oktatásba, ahol a 8. osztály befejezése után a szakiskolát románul végezte el. Elmondása szerint elég jól beilleszkedett, az asztalos mesterséget tanulta ki, s később Nagyváradon ezzel a szakmával jól el is tudott helyezkedni.

Mivel hallott a Siketek Egyesületéről, és barátai a hallók között nem voltak, eljárogatott oda, végül rendes taggá vált. Itt ismerte meg szintén 1952-ben született vegyes házasságból származó siket feleségét, akinek magyar nemzetiségű édesanyja volt. Ennek is, és a férj magyar nyelvi kommunikációs igényének is tulajdonítható, hogy családon belül gyakran használják a magyar artikulációt. Felesége a szatmári siketek speciális iskolájába járt, varrónőnek tanult. Egyetlen leányuk szintén hallássérült, valószínűleg édesanyjától örökölhette. Ő a kolozsvári magyar nyelvű iskolában végzett, ahonnan sok magyar származású siket sorstársához hasonlóan szintén román nyelvű szakiskolában tanulta ki a mesterségét: elektronikai szakmája jóvoltából jelenleg Nagyváradon elektronikai cégnél dolgozik.

Férjhez ment, férje román nemzetiségű, hányatott családi hátterű siket férfi, akitől súlyos alkoholizmusa és erőszakoskodása miatt időközben elvált. Egy halló lányuk született, aki férje akarata szerint román nyelvű iskolában végezte tanulmányait. Jelnyelven jól értekezik, bár siket édesapja román jelnyelvén, magyar nagyszüleivel is az apától tanult román jelnyelven értekezik, hiszen otthon a szülei ezen a nyelven kommunikáltak egymással kicsi korától, amikor még együtt voltak.

Bár édesanyja megőrizte a kolozsvári iskolai éveiben megalapozott hangzó magyar nyelvet, mivel anyai nagymamája a román jelnyelvet ismerte meg, és amikor magyar származású férjével találkozott, vele is így értekezett, nem jelentett nehézséget az unokával szintén román jelnyelven értekezni. Ennek tudható be, hogy mind nagyszülei felé, mind édesanyja felé akadálymentesen alkalmazhatta a román jelnyelvet, és gyakorlatilag édesanyja az, aki a magyar artikulációt a saját édesapja felé megőrizte, mégpedig a vizsgált kétgenerációs hallássérült család családfőjének erős magyar identitása miatt.

d. Az etnikai és vallási identitás folyamatossága háromgenerációs siket családban

Háromgenerációs siket öttagú család, a siket szülőkből és 3 fiatalból áll, akik közül ketten szintén családot alapítottak. A családot alapított fiatalok közül az egyik fiú felesége szintén születésétől fogva siket és magyar nemzetiségű, gyermeküket apai nagyapjához hasonlóan szintén református vallásúként írták be. A családfő, A. G. 1951-ben Szilágyperecsenben siketen született református vallású, halló magyar nemzetiségű családba. Szülei falun éltek, mindketten mezőgazdasági bedolgozóként dolgoztak.

A. G. óvodába a falujában járt, konkrét kommunikációs módozatairól ezekből az évekből nincs emléke, ismertetője szerint csak csendben játszott otthon a parasztházban mindig azzal, ami előtte volt, vagy a gyér forgalmú csendes, poros utcákon a szomszéd

gyerekekkel. Bújócskázás, futkosás, vesszőn lovaglás közben nem tűnt fel annyira számára még a kommunikációs nehézség. Szüleivel sem kommunikált szóban, spontán gesztusokat váltottak, amit a szakirodalomban "családi jelnyelvnek" neveznek.

A helyi falusi többségi óvodai évek után 7 évesen került fel Kolozsvárra, s a (magyar) jelnyelvvel itt találkozott először. Mivel rendkívül fogékony volt, a speciális iskolai környezetbe könnyedén beilleszkedett, a magyar jelnyelvet élvezettel sajátította el. A kolozsvári speciális alapképzése idején nagy hangsúlyt fektettek beszédelsajátítására, esetében nagy hatékonysággal, ami meglátszik kommunikációs módozatában is. A siketek kétnyelvűsége és a hallók kétnyelvűsége között a hasonlóságnál sokkal több különbség figyelhető meg.

Kérdezéskor magyar artikulációval kíséri jelnyelvi válaszait/közlését kísérő szavai többé-kevésbé, de érthetőek, még akkor is, ha a toldalékokat, igekötőket, névelőket többnyire elhagyja. Magyar szókincsismeretének köszönhetően a román nyelvet is elég jól uralja, s ez utóbbi nyelvi alkalmazkodására a román nyelvű speciális szakiskolában nagy szüksége is volt a tananyag megértéséhez. Így a „jobb képességű" siketek számára szánt művészi bútorasztalos szakmát sajátíthatta el.

A magyar származási és iskolai környezet hatása feltehetően szerepet játszott abban, hogy interjúalanyom számára lényegbeli fontossággal bírt román nemzetiségű feleségével megegyezni abban, hogy három siketen született gyermekük közül a két fiú magyar nevet kaphasson és szintén a kolozsvári magyar nyelvű hallássérültek iskolájába kerüljön, ahol az apa is végezte tanulmányait. Harmadik gyermekük, a szintén siketen született leányt az anya nemzetisége szerinti, tehát román névre keresztelték. Abban a román nyelvű hallássérülteket oktató iskolában tanult, ahová az anyja is járt. A lányuk férje román etnikumú, súlyos hallássérült, akivel román jelnyelven, kevés artikuláció alkalmazásával értekezik. Bár ebben a családban általánosan alkalmazott mindkét nyelvi (román és magyar) artikuláció a jellemző, a grammatikai formák hibás alkalmazása mind magyar, mind román nyelven, az írott és kiejtett szóismeret, a nyelvtudás sokféle változatban mutatkozik meg.

A. G. felesége a Bihar megyei Alsótótfaluban született, román etnikumú halló, négygyermekes szülőktől származik. A feleség családjában a 4 testvér (3 leány és egy fiú) közül mindhárom leány siketen született és a szatmári román nyelvű hallássérültek iskoláját végezték el, majd a temesvári speciális szakiskolába kerültek, ahol az interjúalany a kárpitos szakmát tanulta ki. Jelenleg nyugdíjból él, férje, a már említett A. G. 1978-ban tüdőbajban súlyosan megbetegszik, ezért őt hamarabb betegnyugdíjazzák. Fia felesége magyar nemzetiségű, sepsiszentgyörgyi születésű, akivel még a kolozsvári siketiskolában ismerkedik meg. A megházasodott fiától (aki tehát homogén magyar házasságban él) született unokáját is a református magyar vallás szerint keresztelték meg.

A családon belüli kommunikációs módozatok tekintetében a következőket vallották: bár a családfőben erős az etnikai identitása iránti elkötelezettség, feleségével román jelnyelven értekezik, alacsony artikulációs szinten. Ezzel szemben fiaival a magyar jelnyelvet magyar artikulációval használja, s mindkét fia a kolozsvári hallássérültek iskolájában tanult, ahol ő is végzett annak idején. Azt lehet mondani ennek a családnak az esetében, hogy az általuk nyújtott kulturális kép sokrétű, gazdag, nyitott és elfogadó.

Ebben a multilaterális kommunikációs megnyilvánulásukban mégis melyik az a közös, univerzális kommunikációs mód, amikor egy asztalhoz ülnek, s együtt vannak? Válaszuk alapján ***(" jelnyelv sok-sok forma, sok-sok jel, a mi család)*** *arra a következtetésre*

jutottam, hogy az ő esetükben a családban kialakult egy hallgatólagos multikultúrájú közös jelnyelv, amelyben megtalálhatóak mind az apa kolozsvári jelei, mind az anya szatmári jelei, s amelyek ismeretében képesek rugalmasan alkalmazkodni a nagyváradi siket közösségben használt román jelnyelvi kommunikációhoz is.

e. Siket kultúrába ágyazott, de a családtagok etnikai-nyelvi kulturális identitásának megőrzését fontosnak tartó együttélési keretek és módozatok háromgenerációs siket családban

B.L. és családja: A szintén súlyos hallássérült gyermekeiket nevelő hallássérült házaspár férfi tagja diószegi halló magyar szülőktől származik, míg feleségének, aki román nemzetiségű, még két generációra visszavezethető siket felmenői vannak (szülei és négy fiútestvére is siketek). A családfő hallássérülése genetikai hátterű, van egy testvérbátyja, aki súlyosabb formában lett hallássérült, kommunikációs képessége alapján a szatmári román nyelvű hallássérültek iskolájába került. Képes volt spontán integrációval tíz osztályt elvégezni. Szájról olvasó képessége fejlett. A jelnyelvvel végül a speciális szakiskolába kerülése előtt már intenzíven ismerkedik, hiszen bátyja "hazahozta" neki, vele ezen a nyelven értekeznek, igaz, hogy a szatmári változatban, de bátyja nem artikulál, csak jeleket vált vele.

Ő a hallók iskolájába tulajdonképp mégis azért került, mert édesapja ragaszkodott ahhoz, hogy legalább második fia beszéljen. Ám a hallók gimnáziumában már nem tud továbblépni. Elmondása alapján gyakorlatilag rosszul is érzi magát a hallók között, kevés barátja akad, gyakran gúnyolják kiejtési módja miatt, grammatikai hibáiért. Bevallása szerint a vakációs időszakok, amelyeket bátyjával tölthetett, megváltást jelentettek számára. Valójában, amint egyedül dönthetett, a siketek kultúrája vált otthonos közegévé, ez a közösség adott számára családot, beteljesedést.



B.L. családja Nagyváradról. A család minden tagja súlyos hallássérült. Magas szintű román-magyar jelnyelvi kommunikáció jellemzi a családon belüli kapcsolattartást.

A képet a tulajdonos engedélyével használjuk

Életvidám, nyílt, kedves ember, aki számára keresztény hite is meghatározó, életét ezen értékek mentén rendezte be. Hálás apjának, amiért "bedobta a mélyvízbe", mert az

átélt szenvedések megerősítették, jellemét magasztosabb értékek építésének szolgálatára készítették fel. Ez a hitvallás tükröződik családi életének minden mozzanatában, gyermekei értékrendjében is.

Feleségét, aki, amint említettem, román nemzetiségű és többgenerációs siket családból származik, egy alkalommal a siketek egyesületével tett látogatásakor ismerte meg Olt megyében. Nyolc hónap után házasodtak össze. Közvetlenül gyermekeik megszületése előtt Budapestre hívta őket a férfi elfoglaltsága: ugyanis öt évig egy keresztény felkészítő programban vett részt. Ebben az időszakban megtanulták a magyarországi siketek jelnyelvét is, illetve az amerikai jelnyelvet (a programnak amerikai siket szervezői voltak).

Gyermekeik Budapesten születtek meg, s amikor a program véget ért, visszaköltöztek Nagyváradra, gyermekeik pedig a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolába kerültek, jelenleg szakmai képzettség megszerzése van folyamatban a Bivolari-ban (Románia) található román nyelvű Speciális Technológiai Középiskolában.

> *A két fiatalt egyik alkalommal meghívtam magammal a nagyváradi Szigligeti Színház egyik magyar nyelvű előadására. Ezeknek az előadásoknak a megértését a színház a színpad fölötti képernyőn kivetített román nyelvű fordítással segíti. A két siket fiatal élt is a lehetőséggel, elmondásuk szerint a kivetített román fordítás valóban rásegített a jobb megértésre. Kedvet kaptak a színházlátogatás megismétlésére. A valóság azonban az, hogy a siketek nem járnak színházba. Ám az említett siket fiatalok a siket kultúrával születésük pillanatától kezdve kerültek érintkezésbe, ami azt jelentette, hogy élő kommunikációs lehetőségben részesültek, anyanyelvi szocializációjuk időben végbement!*

A családon belüli élő, produktív kontaktus eredménye meglátszik a halló emberek közösségében megnyilvánuló beilleszkedési szintjükön is. A családon belül, édesapjukkal, magyar artikulációval kísért jelnyelven értekeznek. Apai ágról halló magyar nagyapjukkal szeretetteljes, dinamikus a családi kapcsolat, gyakran utaznak hozzá, a nagyapa követhető, érthető artikulációját jól le tudják szájáról olvasni. Ám ugyanilyen szeretetteljes a kapcsolatuk édesanyjuk román nemzetiségű siket szüleivel is. Gyakran utaznak a vakációban siket nagyszüleikhez, akikkel artikulációval alig kísért román jelnyelven értekeznek.

A családfő bevallása szerint, aki a siketek keresztény közösségének vezetője és jelnyelvi Bibliamagyarázója, fontosnak tartották, hogy gyermekeik megalapozzák magyar nyelvtudásukat írásban és a megértésben is. Ragaszkodnak a többkultúrájú beállítódáshoz. Ez azt jelenti, hogy számukra ugyanolyan természetes román artikulációval megnyilvánulni, mint magyar jelnyelven értekezni, illetve a kolozsvári jelek családon belül keverednek a román nyelvű iskolában tanuló családtagok román jeleivel. (Itt említeném meg, hogy a siketek közösségére jellemző a sokféle kultúra iránti nyitottság, ezt a kutatásom során gyakran tapasztaltam.)

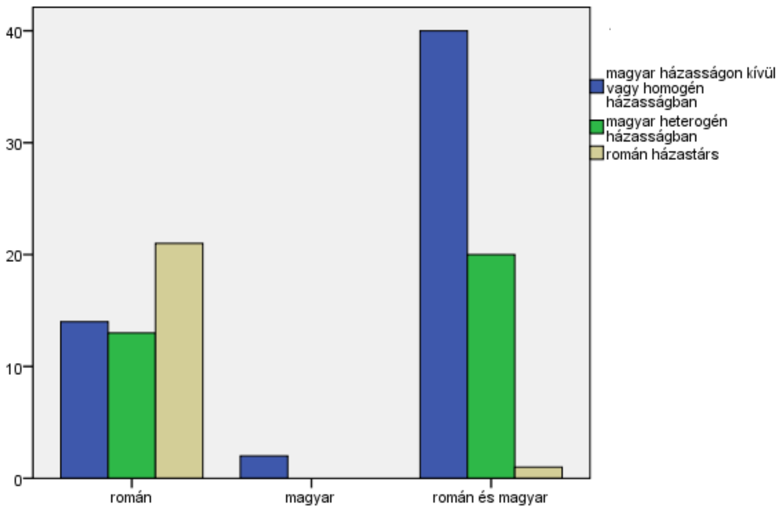
Egy országban, ahol olyan számottevő kisebbség él, mint a magyar, a kultúrák találkozásának és kölcsönösen sokdimenziós megnyilvánulásának legszebb, legautentikusabb kinyilatkozása a kutatás egyik csoportját képező többgenerációs siket családokban figyelhető meg. Mivel a jelnyelv egyfajta feloldó, a kapcsolatok minőségét magasabb szintre juttató ágensként nyilvánul meg, a romániai siketek közösségében ennek a két kultúrának a találkozása példaértékű, egyedi.

KÖZÖSSÉGI INKLÚZIÓ, NYELVHASZNÁLAT ÉS IDENTITÁS

KOMMUNIKÁCIÓS MÓDOZATOK

A kisebbség és a többség érintkezése során az egyén vagy csoport különböző stratégiákat fejleszthet ki. E vonatkozásban Forray (2003) a kisebbség és a többség viszonyának négy lehetséges variációját különíti el annak alapján, hogy a többség milyen mértékben hajlandó a kisebbség elfogadására, és a kisebbség mennyire törekszik saját kultúrájának megőrzésére, ezek: az integráció, a szegregáció, az asszimiláció és a marginalizáció. (Forray 2003). A tanulmányozott siket közösség belső életében, román és magyar tagjainak kölcsönös kapcsolati dinamikájában, és más közösségekkel, a halló társadalommal létesített kapcsolataiban a négy felsorolt tényező mindegyike jelen van, sokszor igen érdekes kombinációkban, amelyek az etnikailag vegyes siket kulturális közösség és a benne élő szubkulturális csoportok jellemzőiből, valamint a külső társadalmi térben való elhelyezkedésük sajátosságaiból fakadnak.

Etnikai családi szerep



Jelnyelv nyelve

31. ábra. *Etnikailag homogén és heterogén házasságban élő siket személyek siket közösségi jelnyelvhasználatának nyelve*

N= 111 *Forrás: saját szerkesztés*

Amint a 31. ábra adatai tükrözik, az etnikailag vegyes nagyváradi siket közösségen belüli fő kommunikációs eszköz az esetenként megfelelő nyelvű orális kifejezésmóddal is kísért román jelnyelv. A magyar speciális iskolát végzett siket fiatalok román iskolát végzett társaikhoz képest egy többlet-tudással, nyelvi-jelnyelvi kompetenciával kapcsolódnak be a helyi siket közösségek életébe, azáltal, hogy román anyanyelvű, valamint román iskolát végzett magyar társaiktól eltérően ők a magyar jelnyelvi (és

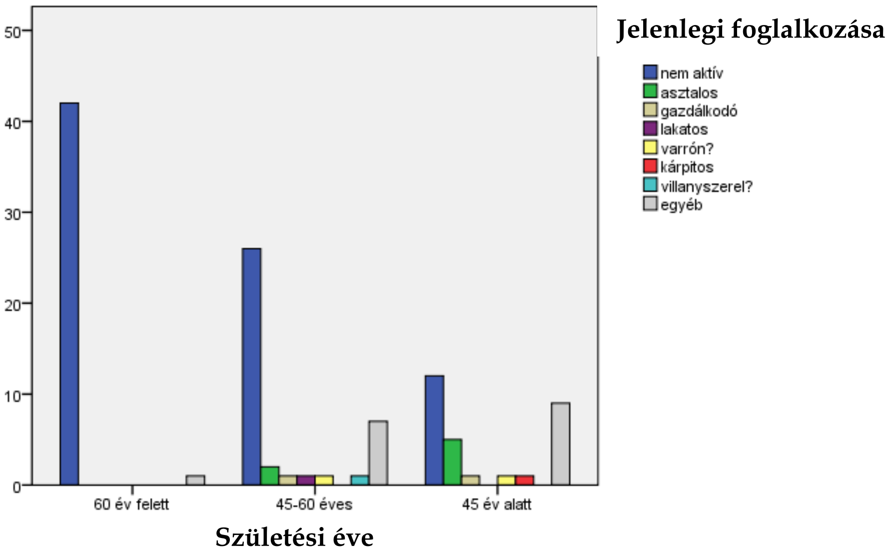
bizonyos fokig a magyar orális nyelvi) kommunikáció terén is otthonosan mozognak, ami gyarapítja kapcsolatteremtési lehetőségeiket. Mivel a siket kultúrán belüli értekezés magyar és román módozatait már a szakiskolában gyakorolták, a lakóhelyi siket közösségben kommunikációs-kulturális szempontból zökkenőmentes beilleszkedésre számíthatnak, ennek ára viszont a magyar nyelvi/jelnyelvi kommunikáció visszaszorulása a családi környezetbe.

Ez a tény azonban nem jelenti azt, hogy a magyar jelnyelvi kommunikáció elemei, amelyeket a kolozsvári magyar siketiskolában végzettek hoztak magukkal Nagyváradra, teljesen hiányoznának a helyi közösségi élet mindennapos kommunikációs gyakorlatából.

Ahogy odafordulok N.-hez, hogy kérdezzek tőle, az első pillanatban tanácstalan vagyok: nekem még nehéz átváltani a kétféle jelnyelv között. Mert nem jut eszembe, hogy az ő számára ez nem fog gondot jelenteni annak ellenére sem, hogy eddigi élete legnagyobb részében mégiscsak a román jelnyelvet használta. Mert vannak olyan vegyes házasságok, ahol bár az anyanyelvén dominál a fő értekezési irány, a jelnyelv esetében ez mintha nem akarna érvényesülni: itt a jelek dominálnak, és ha lehet, belopják magukat azok a jelek is, amelyek a Kolozsváron tanuló magyar siket gyerekek kezén élnek és terjednek. Egy román házastárssal rendelkező siket személynek feltehetően nagyobb szabadsága van ezeknek a nemzeti tartalmat is hordozó jeleknek a vegyes családon belüli érvényesítésében, mint a hangos beszéddel értekező magyar félnek azokban a hallók által létesített vegyes házasságokban, amelyekben a (hangzó) román nyelvhasználat dominál.

A siket közösségek tagjai a többségi halló társadalom tagjaival mindennap érintkeznek, ennek során funkciója van a többségi hangzó nyelvnek, amelynek főként írott, de gyakran hangzó formáját is rendszeresen használják. (Hattyár 2008:49). Tehát orális nyelvhasználatuk, következésképpen orális nyelvi-nemzeti identitásuk is elsősorban a halló társadalom tagjaival kialakuló kommunikációs kapcsolatokon keresztül nyilvánul meg. Ez a befelé, a saját siket közösség felé forduló életvitel azonban – bár jelentős mértékben pozitív irányban befolyásolja szubjektív életminőségüket – alig enyhíti a halló társadalmi környezetükhöz viszonyított marginalitásukat. A közösségi integráció teljes sikerét egyrészt a siketekkel szembeni diszkrimináció és előítéletek, másrészt a kommunikációs problémák akadályozzák.

A 32. számú ábra adatainak tanúsága szerint, bár szinte mindenki rendelkezik közülük valamilyen szakképesítéssel, nemcsak a középkorú, de még a fiatalabb korcsoporthoz tartozó siketek körében is igen nagy az inaktívak (beteg- vagy fogyatékossági nyugdíjasok, alkalmi munkákat végzők, háztartásbeliek) aránya.



32. ábra. *Magyar siketek és román házastársaik foglalkozási státusa korcsoportok szerint*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

A kis hallásmaradvánnyal rendelkező, siket házastárssal közösen családot alapító és a siket-közösséghez tartozó személyek számára az iskolai hallásnevelés ellenére a hangok útján történő megértés szerepe minimális vagy teljesen hiányzik, hallókészüléket az iskola befejezése óta nem viselnek, mivel úgy érzik, hogy az kommunikációjukban nem segíti őket (ennek a percepciónak a kialakulásához valószínűleg az iskolai évek során kötelező módon viselt hallókészülékeiknek a mai készülékekhez képest jóval gyengébb teljesítőképessége is hozzájárult). Úgy tűnik, a siketkultúrához való tartozásukat zökkenő mentesebben tudják megélni, ha elszigetelődhetnek a hangok világától, bár bizonyos típusú hanghatásokat (pl. zenehangot) szelektív módon elfogadnak.

H. Z. Nagyon kis hallásmaradvánnyal rendelkezik, ám a hallókészülék viselése számára kényelmetlen, mert gyakorlatilag semmilyen szerepet nem tölt be. Amikor azt kérdeztem, nem vágyik-e a hangok világára, hiszen 6 éves korától 18 évesig bőven volt alkalma hangokban „fürödni", erre a kérdésemre elkomorult az arca, s kifejezte nekem jelnyelvvel kísérve, hogy annyira fájt a feje, annyira zavarták a hangok, hogy nem vállalta az iskolai évek (általános és szakiskola) befejezése után a készülék további viselését. Ilyen formán a hangzó emberi beszédet csakis szájról olvasva érti meg, s amint ezt kihangsúlyozta: a hangos beszédet nem hallja, saját hangját nem hallja, hogy az milyen minőségű lehet, azt csak a hallók arcát/reakcióját látva sejti valamiképpen.

H. I. az emberi beszéd hallás útján való felfogására nem képes, s a kommunizmus idején a speciális iskolában számára biztosított, csak analóg hallókészülék sem segítette ebben, a dübörgő zenét érzékeli csak, ennek érzékelésében a talajban érezhető rezgések is segítik. Hallókészülékét a siketek többségéhez hasonlóan ő sem hordja, a miért kérdésemre a válasza az volt, hogy nem sikerült megszoknia, keveset volt alkalma hordani, gyakorlatilag csak az iskolai beszédfejlesztéseken, de nem sikerült kivennie tisztán a hangokat.

A hallókészüléknek azonban megvannak a maga korlátai: erről a tényről nem szabad megfeledkezni még napjainkban sem, amikor a gomba módra szaporodó vállalatok a segédeszközök zavarba ejtő kínálatát nyújtják. Denmark (1999:126) szuggesztív hasonlattal a hallókészülék hasznát a szemüvegével állítja párhuzamba: a szemüveg sok gyengén látó embernek nagyon jelentős segítség, de a látásukat teljesen elvesztettek számára nem

hasznos. Ugyanígy a hallókészülék is hasznos lehet sok siket számára, de egyes siketeknek egyáltalán nem tud segítséget nyújtani.

K. S. hall valamennyire az egyik fülével hallókészülék nélkül is, de nem ismeri fel a hangokat, tehát gyakorlatilag siketnek számít, hiszen hallása nem receptív az emberi kommunikáció vevésére, orálisan kellemesen közölni képes gondolatait, ám vevőként csak akkor boldogul, ha szájról olvasási adottságok jelen vannak, illetve emellett a jelek is jelen vannak, bár 19 éves koráig nem volt kapcsolatban a jelnyelvi kommunikáció módszerével, csak orálisan értekezett, és többnyire hallókkal. 15 éves korában elvitték Bukarestbe, hogy valami elfogadható hallókészüléket még kipróbáljanak, de nem tudta megszokni, zavarta, nem értett vele semmit, bár hangokat hallott vele, de attól csak fájt a feje.

A hallókészülék felerősíti, de nem tisztítja szükségszerűen a beszédet. A készülék a környezetben található valamennyi hangot felerősíti, beleértve a háttérzajokat is. A hallgató érzékelésének növekedésével bizonyos hangok és háttérzajok kényelmetlenné válhatnak, - az „s" például kellemetlenül éles lehet. Természetesen van lehetőség a segédeszköz teljesítményének csökkentésére, ez azonban torzíthatja a beszédhangokat. Ezzel magyarázható, hogy sok hallássérült, miután rövid ideig használta, kénytelen „kidobni" a hallókészüléket: a megvásárolt hallókészülékek felét sem használják. A nagyváradi Siketek Egyesületénél leadott hallókészülékek száma meghaladja az ötszázat. A tagok közül szinte senkinek sem kell. A kutatásba bekerült és megkérdezett siketek közül ketten vallották azt, hogy rendszeresen használnak hallásjavító készüléket.

A jelnyelvre jellemző vizualitás a siket-közösségen belüli gördülékeny kapcsolattartásnak kedvez. Bár szájról olvasási és orális kommunikációs képességeiket iskolai éveik idején folyamatosan fejlesztették, ezeket a siket közösségen belüli kommunikációban gyakorlatilag egyáltalán nem használják.

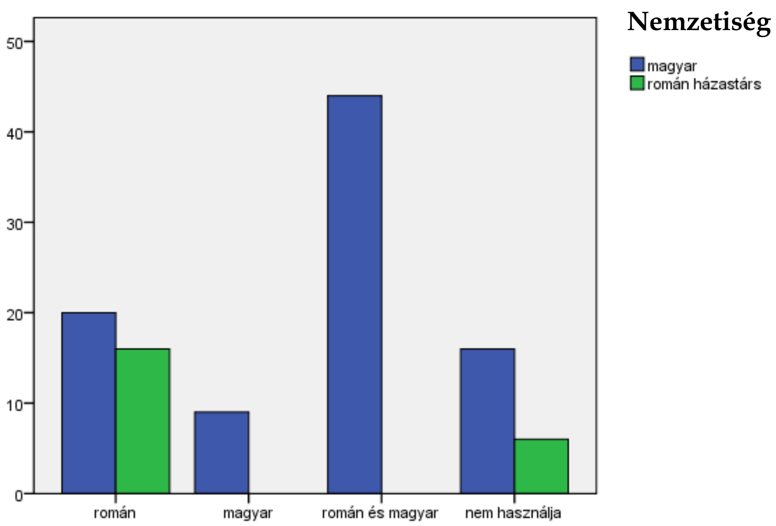


Nagyváradi siketek jelnyelvi érzékenyítő mozgalma, 2016. június

Kép forrása: Facebook Evenimente Oradea

L.D. Soha nem hordott hallókészüléket állandó jelleggel: elmondása szerint csak kényszerből, kötelezve tette fel az iskolában, de amint tehette, lemondott a viseléséről.

Amint a 33. és 34. ábrák adatai tükrözik, a jelnyelvet nem ismerő halló személyekkel (beleértve a jelnyelvet nem ismerő/nem használó saját halló családtagjaikat is) szájról olvasással és (kisebb mértékben) a megfelelő nyelvű orális kifejezésmód segítségével kommunikálnak.

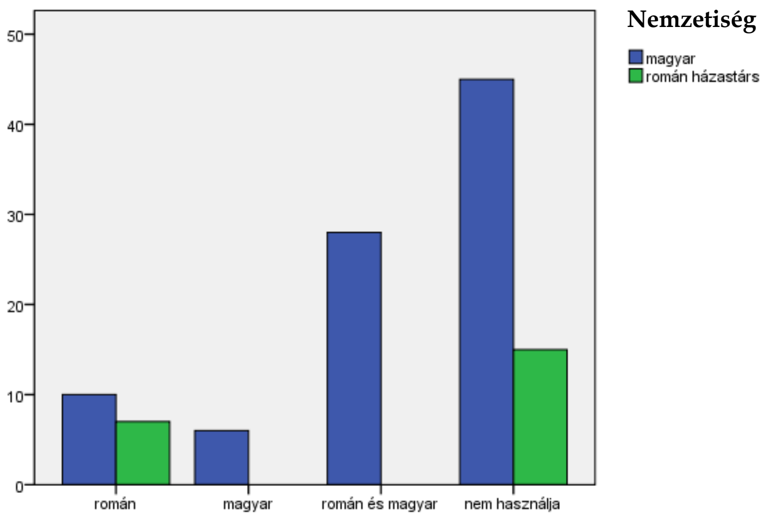


N=111

Szájról-olvasás nyelve

33. ábra. *A szájról olvasás nyelve (i) a siket közösségen kívüli kommunikáció során*

N=111 Forrás: saját szerkesztés



Beszéd-artikuláció nyelve

34. ábra. *A beszéd/artikuláció nyelve (i) a siket közösségen kívüli kommunikáció során*

N=111 *Forrás: saját szerkesztés*

Az ügyintézések során többnyire az egyesület jeltolmácsának igénybe vételével kommunikálnak. Növekvőben vannak (bár nem mindenki számára elérhetőek) a modern kommunikációs eszközök (sms, internet), s ezek révén az írás-olvasás általi kommunikáció szerepe.

KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATHÁLÓK

Kutatási eredményeink alátámasztják, hogy a magyar hangzónyelvi-jelnyelvi-kulturális identitással rendelkező, halló magyar családból származó siket személyek esetében a magyar identitás összefonódik, és egységes egészet alkot a siketkultúra jellemzőivel és a siket közösséghez való elsődleges tartozás tudatával. Ez utóbbinak meghatározó szerepe van, mind a siketkultúra, mind pedig az ezen belüli identitásbeli sajátosságok megélési módozatainak tekintetében. A siket közösség tagjai olyannyira erőteljesen kötődnek a közösséghez, hogy önmagukat is a közösséghez viszonyítva határozzák meg. Számukra, speciális kommunikációs helyzetükből, a szélesebb társadalmi keretekhez viszonyított marginalitásukból és sajátos kulturális-nyelvi identitásukból fakadóan rendkívül fontos a közösséghez való tartozás, amelynek keretében colemani értelemben vett *zárt struktúrát* (closure) alkotnak. „A struktúrához tartozók számára elérhetővé válik mindaz, ami individuálisan nem szerezhető meg. Ha az egyén kilép a struktúrából, kárt okozhat a többieknek (mivel ezzel megszakítja az információ, a bizalom és a társadalmi kontroll láncolatát), de egyszersmind önmagának is." (Pusztai 2015b:152)



Születésnapi ünnepség a Romániai Siketek Egyesületének nagyváradi fiókszervezeténél

Kép forrása: a szervezet Facebook oldala

A hallók közösségében a név írott és hangzó, ami jelnyelvre nem fordítható le, legfeljebb hangonként daktilálható. De ez így bonyolult és monoton, ezért a siketek közösségében az újonnan bekerült egyén egy idő után kap egy jel-nevet, amit az illető

megismert tulajdonságai alapján "ragasztanak" rá. Így válik a neve jelelhetővé. Ennek a jelnek nincs köze a hivatalos iratokban található névhez, a maga nemében személyes jellegű, az érintett egyén legjellemzőbb személyi tulajdonságait jeleníti meg.

A siketekkel való ismerkedéskor történő bemutatkozás tehát siketek közösségén belül először a név ujj-ábécével való betűzésével kezdődik, majd az illető ismerteti név-jelét is. Ilyen esetek adódnak, amikor más helységben találkoznak, siket közösségeknek szervezett eseményeken, versenyeken vesznek részt, stb. (A betűzés végeredményben jó szolgálatot tesz akkor is, amikor olyan személy mutatkozik be, aki még nem rendelkezik név-jellel.) A nagyváradi siket közösség soraiban az újonnan érkező, jelnyelvet nem ismerő egyén nevét az betűzi a többiek számára, aki őt bemutatja, bevezeti, s eltelik pár hét, amíg az a „megtiszteltetés" éri, hogy a helyi siketek közösségétől jel-nevet is kap. S ebbe nincs semmi beleszólása az érintett egyénnek: a jelet, amit ráaggatnak, viselnie kell, képesnek kell lennie akár jó arcot is vágni hozzá, még akkor is, ha számára kényelmetlen a jel-névadásnak az eredménye.

Sz. Z. siketen született, halló magyar család körébe, de csak ötödik osztályos korától került be végül a speciális magyar nyelvű oktatásba. Amikor felnőttként aktív tagjává vált a nagyváradi siketek közösségének, elmondása alapján "bögyös, telt, nagymellű" fiatal nőként ismerte meg őt a közösség, amelynek tagjai számára a Sz.Z. Legszembetűnőbb ismertető jegye mellei mérete volt, ezért tetszik, nem tetszik, a szoptatásra utaló jel-nevet kapta. Z. azóta karcsú lett, de ugyananak a közösségnek a tagja maradt, akiktől sok-sok évvel ezelőtt jel-nevét kapta, ezért ma is, ha valaki keresi, kéz-mell felé mozdulattal jelzi: Z. hol van?… B.L. feltűnően fehérbőrű és szőke hajú, olyan, mintha messzi északról, Skandináviából érkezett volna, ezért a közösség a "svéd" nemzetet jelölő jel-nevet "ragasztotta" rá. Sz.L. fiatal korában dús göndör haja mindenki szemét magára vonzotta, ezért név-jelként a csigákba kunkorodó hajfürtjeire utaló jelet kapta a közösségtől. Ma már nem hord dús fürtöket, de a név-jele az akkori időből ma is intenzív alkalmazásnak örvend. B.C. jel-neve az arc előtt formált nagy C betű, mert szép, kerek arcú ifjú hölgy, és gyakran mosolyog. A. N. fülbevalója feltűnő, ezért a fülcimpa érintéséből eredő, fülbevalóra utaló jel-nevet kapta a közösségtől.

A bemutatott névjel-adó szokás jellemzően egyetemes, bár az egyes nemzetek jelnyelvei külön nyelveket képeznek, a hangzó nemzetiségi nyelvekhez hasonlóan. De mivel a siketek belső világképük kialakításához a nyelvi információkat a környezetükből nem akusztikus úton dekódolják, hanem a vizuálisan észlelt képeket, képsorokat építik be, minden a jelek, jelnyelv segítségével értelmezhető számukra. A névjeladásban a fő irányadó a képbeli felidézhetőség, a jellel kifejezhető legszemélyesebb tulajdonság összekapcsolhatósága az illető személyével.



Pillanatkép a Siketek Egyesülete 60 éves évfordulójának önfeledt közösségi ünnepéről

Kép forrása: a szervezet Facebook oldala

Az egyesületnél zajló találkozók olyan alkalmakat is gyakran magukba foglalnak, amikor az elnök (ennél a szervezetnél nagyothalló, aki a hallók közösségével is akadálymentesen képes értekezni) és az alelnök (halló személy) a közösség tagjainak jogaira vonatkozó ismereteket, a tagsági tennivalókat közli a jelenlévőkkel. Ilyenkor (is) arra törekednek, hogy könnyen felfogható, nem az absztrakt vagy elvont fogalmi gondolkodás kereteiben, és nem is a jelesített hangzó nyelvi alkalmazásnak megfelelően, hanem a képi megjelenítéshez, a jelnyelvi szabályokhoz igazodva, "lejátsszák" a közölnivalót, mint egy képekből összerakott történetet. Valójában a jelnyelvi közlésmódhoz sajátos tehetség szükséges, de ezzel nem születni kell, ebbe beleszületni érdemes. Ezért nehéz nagyon az olyan halló családba született siket gyermekeknek, akik a nyelvi közlésmódot kialakítani hangzó nyelven soha nem lesznek képesek.

A nagyváradi siket közösség benső élete sokrétű és összetett. Olyan alcsoportokból tevődik össze, amelyekhez a siketek értékrendjük és érdeklődési körüknek megfelelően csatlakoznak. E közösségekben a siketkultúra szabályai, interakciós módozatai érvényesek. Ilyen értelemben nagyon erős kohéziós ereje van a Siketek Baptista Gyülekezetének, a Siketek Teke Klubjának, vagy a Siketek Egyesületének keretében működő Siketek Kulturális-, illetve Sportklubjának. Ezekben a közösségekben kizárólag jelnyelven élhetik meg és fejezhetik ki magukat. Ez kulturális hovatartozásuk alapköve. A siketkultúrának lényegi összetevői a sorsközösség, e sajátos élet következményeinek közös élménye, az elvárások, vágyak hasonló nívója, a hasonló megküzdési módszerek. Ugyanakkor a siket közösségre jellemző formai alkotóelemek a jelnyelv, mint kommunikációs megnyilvánulás, a jelnyelv használatának jogából eredő otthonosság-érzet, a hangok mellőzése és a képi látásmód maximális átélése.

A nagyváradi hitéletet jelentő színes palettán megtalálható az a maroknyi baptista gyülekezet is, amelynek tagjai hallássérültek, akik a siketkultúra melegágyában szocializálódtak, és elsődleges kommunikációs eszközük a román jelnyelv. Hetente kétszer gyűlnek össze, csütörtökönként a bibliaolvasó-magyarázó órán, és vasárnaponként

a siketkultúra jegyében zajló, azaz jelnyelvi előadásban közvetített istentiszteletükön. Ezek az összejövetelek a hitéletnek olyan alkalmai, amelyek kizárólag siket tagok részvételével jelnyelven zajlanak, siket szervezőkkel, egy-két halló családtag, barát, szomszéd jelenléte előfordul, szívesen veszik ottlétüket. Olyan zárt közösség az övék, amelynek tagjai a helyi Siketek Egyesületének programjaiban csak bizonyos fenntartással, vallásuk értékrendje által megszabott kritériumok alapján vesznek részt.



Bibliafordítás román jelnyelvre a nagyváradi Baptista Siketek Gyülekezeténél

A képet a tulajdonos engedélyével közöljük.

A kutatás résztvevő megfigyeléseinél hosszú ideig, 2013 nyarától 2015 januárjáig követtem az összejöveteleiken zajló eseményeket, illetve a közösségükben megnyilvánuló viselkedésmintáikat (elfogadás, türelem, szeretet, összetartozás, nyitottság, közös erőfeszítés, egyenlő bánásmód), amelyek nagymértékben meghatározták a nagyváradi Siketek Baptista Gyülekezete közösségi életének megfigyelése során tapasztalt társas jelenségek pozitív kimenetelét:

- a tevékenység során megnyilvánuló kölcsönös viszonyulásmódjaik,
- a beilleszkedés-megmaradás feltételeit biztosító tényezők,
- a biblia szövegének tartalmi feldolgozása során keletkezett nehézségeik okozta frusztráció,
- a lexikális magyarázatoknál az azonos topológiájú, de különböző értelmű szavak okozta bonyodalmak megoldási módozatai a közösségen belül

A közösségnek 25 aktív tagja van, ebből hat személy magyar *származású*: egy nőtlen 52 éves férfi és öten házasságban élnek: ketten homogén, hárman heterogén házastársi kapcsolatban. A bibliaórán a kommunikáció román jelnyelven zajlik, orális kíséréssel, ami nem azt jelenti, hogy a formált szavaknak bármilyen súlya lenne, hiszen hallás útján nem érthető számukra, ez a speciális oktatás során alkalmazott módszer eredménye.

a. A tevékenység során megnyilvánuló kölcsönös viszonyulásmódjaik

Amikor a terembe belép az oda érkező, mindenkit kézfogással üdvözöl minden már bent lévő, s a kéztartás közben ajakformálással alakított, de füllel alig érthető szót ejtik ki

románul: pace, azaz béke. Kötetlen jelnyelvi értekezés tölti ki a kezdésig az időt, eközben bőven van alkalma annak, aki újonnan érkezett, jól szemügyre venni a szépen és ízlésesen berendezett nagytermet, amelyben a falakat derékmagasságig szépen kidolgozott fehérre festett falvédő faborítás óvja, s bár több éve készült el a közös erővel összegyűjtött pénzből megvásárolt nyersanyagokból a berendezés, mégis olyan, mintha tegnap adták volna át, annyira vigyáznak mindenre. Nagy jelentősége van annak, ami szép színes, ami a szemnek motiváló, gyönyörködtető, hiszen ők vizuálisak. Élénk jelnyelvi értekezés folyik az elmúlt napok történéseiről, családi eseményekről, a legutóbb elolvasott bibliai igék helyes értelmezéséről, az egyik csoportvezető közelgő olaszországi elutazásának tényéről.

b. A beilleszkedés-megmaradás feltételeit biztosító tényezők

A siket közösségek tagjai számára a többségi társadalmi színtereken (munkahely, közintézmények, közlétesítmények) kevés alkalom kínálkozik a saját nyelvükön, azaz a jelnyelven való értekezésre. Éppen ezért a siketek bármely jellegű csoportosulása jó alkalmat jelent a közös kommunikációs stílusélmény megtapasztalására, a kölcsönös egyenértékűség elvén alapuló viszonyulásmódok egymás irányában való kinyilatkoztatására. A jelnyelven történő bibliaértelmező tevékenységük során minden egyes résztvevőt teljesen bevonnak az igemagyarázó mozzanatokba, az értés-átélés folyamatának körébe mindenki bekerül. Mivel már megtapasztalták, mit jelent „kívül maradni", az ezen alkalmak során átélt személyes élmények pozitív lecsapódásában éppen annak tudata értékelődik fel, hogy ők itt nem kevesebbek, ugyanolyan szerepük, mozgásterük van, mint bármelyik más jelenlévőnek.

c. A Biblia szövegének tartalmi feldolgozása során keletkezett nehézségeik okozta frusztráció és annak feloldása

Ez a viselkedési jelenség szinte minden egyes alkalommal megmutatkozó produktuma volt a szövegfeldolgozó-jelnyelvrefordító bibliaköri tevékenységeknek. Frusztrációt okoz, hogy a Biblia szövegei nem a mindennapi használatos stílusban íródtak, s a siketek számára még a mai írott szövegek értése is nagy nehézséget jelent. (Egy siket olvasó jelnyelvi fordítókör megléte a nagyváradi Siketek Baptista Gyülekezetének munkamódszer-mintájára jó ötletnek bizonyulna az olvasási képesség kifejlesztésére és fenntartására a siketek körében is). A bibliai szövegértelmező alkalmak legfőbb hatékonysága a közös erőfeszítés, az egymásrautaltság és a kölcsönös támogatás megélésének tényében rejlik.

d. A lexikális magyarázatoknál az azonos topológiájú, de különböző értelmű szavak okozta bonyodalmak megoldási módozatai a közösségen belül

Egyik ilyen jelenet a következőképpen írható le: a jelnyelvre-fordító szóról-szóra halad a soron, s egy olyan szóhoz ér, amelyet addigi jelnyelv-ismereteik alapján értelmeznek a résztvevő siketek, ám a szónak csak a hangalakja egyezik meg teljesen a már ismert szóval, viszont jelentésük különbözik, és nem fedezhető fel bennük jelentésbeli kapcsolat (Pl. karizma: jó vezető képességű vagy a végtagjában levő izom említése). El kellett dönteniük, hogy a szó más értelmezésére külön jelet hoznak létre, amely jobban utal a szónak az aktuális szöveg kontextusban betöltött jelentésére. Ám a legnagyobb nehézséget nem magának a megfelelő jelnek a megtalálása jelenti, hiszen példánknál maradva, a karizma,

azaz a mi esetünkben a vezetőképesség szóra létezik már a vezetést, mint cselekvő, vagy mint vezetőképességet jelölő jelnyelvi kifejezés. A megértés gátját annak ténye okozza, hogy „ugyanolyan kinézetű szó" teljesen más jelentéssel bírhat.



A nagyváradi Siketek Baptista Gyülekezetének istentisztelete. Bortos László jelnyelvi tolmács román jelnyelvre fordít a Szentírásból

A képet a tulajdonos engedélyével közöljük

A tevékenység közös imával kezdődik, miközben nem hajtja le a fejét a résztvevő, mint a hallók istentiszteletén vagy hitéleti alkalmain, hanem a jelnyelven imádkozó csoportvezetőt nézi. Szemmel „hallókként", vizuálisan vételeznek minden közvetített információt. Imádság után a körben elhelyezett székeken helyet foglalnak s az éppen soros bibliamagyarázó az első igei szakaszt kivetítve, megkérdezi, ki vállalja annak jelnyelven való lefordítását. Rendszerint mindig akad egy lefordító vállalkozó, aki szóról szóra haladva, jelnyelven adja elő az igei szavakat, vigyázva arra, hogy megfelelő ütemben történik-e a megértésük.

> *Feltűnő a lelkesültség, az izgatott hangulat egy-egy nehezebb szó jelnyelvi leképezésének sikerénél, ami pl. az idegen nyelvet tanuló csoportok esetében is várható lenne, de nem tapasztalható. Legalábbis ebben a formában nem. Ennek a sajátosan szerveződő egyedi csoportnak olyan sikerélménye élhető itt meg, ami aligha jellemző más tanulói csoportokra. Ez a közösség jel-szavakat hoz létre, valami újat alkot, ami annyiban nevezhető újnak, hogy a megformálásakor a jegyeiben félreérthetetlenül felismerhetőek a korábbi, talán még a siket közösségek megalakulásakor létrehozott jelek jegyei. Szorosan egymásba kapcsolódó jelentéstartalmakkal, egymást lefedő értelemmel: mert a szabadság van benne, az önkifejezés lehetőségének a szabadsága. Talán ez a legkézenfekvőbb magyarázata az elemzett közösségben tapasztalt hangulatnak: lehetőséget kapott arra, hogy önmagát fejleszthesse, építgesse, megértesse és megértse.*

Ez a baptista hitéleti csoporton belüli jelnyelvi önszervező közösségi jelnyelv-fejlesztő tevékenység a romániai siketek esetében lényeges tekintetben hiánypótló. A siketek körében szélesen elterjedt probléma az olvasási motiváció hiánya, a szavak értelmezése során átélt kudarcaik rendszerint elveszik a kedvüket az olvasástól. Laikus ember azt gondolná, mennyi tudást, ismeretet tudnának a siketek az írott anyagokból felhalmozni, ám csak nagyon kevesen képesek élni is ezzel a lehetőséggel. E jelenségnek

számos oka van. Számít az, hogy milyen kulturális gyökerei vannak az illető hallássérült személynek (siket vagy halló családba született-e), hogyan viszonyultak a szülők a könyvekhez, foglalkoztak-e velük ebben az irányban, elővették-e esténként egy-egy képeskönyvet, meséltek-e neki akár jelnyelven, akár gesztusnyelven, vagy valamilyen más módon, akár képekre mutatással, azok összerakásával. A speciális iskolai tanítási módszerek is lényegesen meghatározóak a későbbi kedvező olvasási motivációk és készségek kialakításában.

A romániai siketek speciális iskolai, illetve egyesületi csoportosulásai körében a jelnyelv mondhatni évtizedek óta megrekedt ugyanolyan szinten. Miközben az Amerikai Egyesült Államokban a jelnyelv-kutatás és a már kialakult siketkultúra elit fejlesztő tevékenységeinek köszönhetően az ASL (amerikai jelnyelv) ma már rendkívül árnyalt mondanivalók, filozófiai, tudományos művek, művészi alkotások kifejezésére is alkalmas, és még inkább ilyenné válik majd az elkövetkező 3-4 nemzedékben (Sacks 1990), nálunk a mindennapi közösségi jelnyelvhasználat egy bizonyos szinten megrekedt. Nem léteznek jelnyelvi kutató kezdeményezések, rendkívül magas azoknak a szavaknak, szinonimáknak, fogalmaknak az aránya, amelyek jelentéséről tapasztalataim szerint például a nagyváradi siketek egyesületénél megkérdezett siketeknek fogalmuk sincs. Ennek legfőbb oka pedig az, hogy egyszerűen nem szerepelnek a jelnyelvi szótárban foglalt „jeles kifejezések" között. Csak a jelre lefordított szavak, fogalmak létezhetnek jel-szókincstárukban.

> *Ha senki nem alkotta meg arra a bizonyos szóra a megfelelő jelet, honnan is ismernék a siketek? Ha egy siket ember élete, napjai 98 százalékában jelnyelven értekezik és az információkat kézzel formált alakzatok vizuális képén keresztül vételezi és adja le, milyen logikai alapon lehet elvárni például azt, hogy minden olvasott szöveget megértsen? Ha azt a bizonyos fogalmat soha jelre le nem fordította neki senki?*

A résztvevők minden gesztusa annak az eltökélt szándéknak az irányába mutat, hogy a közösség minden tagja számára felfogható és érthető legyen a jelnyelvre fordított igei rész. Ezért minden egyes szónál a „fordító" körbenéz, kis szünetet tart, várja a vissza-"jelzéseket".

KÖZÖSSÉGI TÉR ÉS NYELVI-KULTURÁLIS IDENTITÁS

Az előbbiekben vázolt keretben a magyar orális nyelvi-jelnyelvi és kulturális identitás fontosságát, súlyát a halló magyar családból származó személyek esetében több tényező is befolyásolhatja. A származási családi környezet és a felnőttkorban is továbbélő kapcsolat a szülőkkel és a rokonsággal, a magyar siketek iskolájában kapott nevelés, magyar házastárs választása és a magyar nyelvű/jelnyelvű kommunikáció fenntartása a családi környezetben, a siket közösségen belüli magyar (jelnyelvi+orális) kommunikációs lehetőségek.

> *H. I.* ***"magyar vagyok, aki magyar jelnyelven értekezik, de nem jelent gondot a román jelnyelv sem."*** *…a magyar jelnyelven való értekezés megőrzése inkább elvi motiváció, nem azért ragaszkodnak hozzá, mintha könnyebb lenne, hanem szeretnék megőrizni, mert közelebb áll magyarságtudatukhoz.*

Az elsődleges kapcsolathálót a magyar halló családból származó személyek esetében is az etnikailag vegyes helyi siket-közösség, valamint az ezen belül kialakuló kisebb csoportok, baráti körök, kapcsolatok jelentik. Ezeknek a kapcsolatoknak az

ápolásában nincsenek etnikai határvonalak, a siketkultúrához és siket közösséghez tartozás a döntő.

> *Itt nemcsak a román jelnyelven értekező siketek egymással történő eszmecseréjének lehetünk tanúi, hanem itt-ott még felismerhető egy-egy magyar jel is, amelyet azok hoztak magukkal, akik a kolozsvári magyar speciális iskolában tanulták még meg. A hangulat oldott és barátságos, itt nem tevődik fel, hogy milyen nemzetiséghez tartozik a jelenlévő: román-e vagy magyar. Ebben a közösségben szinte elmosódnak a két nemzet által beszélt nyelvi különbségek, a siketség ténye és a hangzó beszéddel való értekezési képesség hiánya által kialakított kommunikációs módozat, a jelnyelv írja tovább a maga történetét.*

Amint Zavalloni (1993) rámutat, az adott helyzetben működtetett identitáselemek aktualizálódását maga a szituáció váltja ki, amely lényegében válasz a környezet és a kulturális különbségek társadalmi szerveződésének kihívásaira. Az, hogy melyik identitás lép előtérbe és mely elemei válnak operatívvá, annak is függvénye, hogy az interakcióban résztvevők hogyan érzékelik és definiálják a maguk számára az adott eseményt, annak kontextusát, illetve milyen elvárásokat fogalmaznak meg ezzel kapcsolatban.

A nagyváradi siketek érdekvédelmi egyesülete által szervezett heti találkozó az egyik olyan alkalom, amikor a jelnyelven értekező siket személyek többedmagukkal közösségben egymást erősítve egy sajátos légkörben tölthetnek el hetente pár órát. Kétnyelvű közösségi kultúra eseményei zajlanak itt, az arra jellemző minden aspektussal, a közösségi élet legtöbb dimenzióját érintve: emberjogi, foglalkoztatási, sporttevékenységi, irodalmi, történelmi, szabadidős, gasztronómiai, stb. Ennek megfelelően mindenik közösségi alkalmon két csoportot különíthettem el. A legfontosabb, mondhatni általános érvényű megállapítás: 1. kis létszámú (2-3 személy) magyar etnikumú vagy a magyar speciális képzésbe járt siketek csoportja egymással általában magyar jelnyelven értekezett 2. amennyiben az említett csoporthoz román jelnevű siket csatlakozott, automatikusan átváltottak a román jelnyelvre.

Az egyesületi események kiváló alkalmat jelentenek az itt használt nyelvek (orális román nyelv, orális magyar nyelv, román jelnyelv, magyar jelnyelv) egymásra mért hatásának, egymáshoz való viszonyulásának megfigyeléséhez és vizsgálatához.

> *Aki ide betér, gyors ütemű nyelvcserének válik tanújává: a terem egyik sarkában hárman vannak, s magyar jelnyelven folyik közöttük az eszmecsere: ők F. T., a felesége, F. M. és szintén a velük együtt évekkel korábban Kolozsváron végzett Sz.I.. S bár itt mindenki nagyjából, a néha-néha orális román nyelvvel gyengén párosított román jelnyelven értekezik, azért, aki magyar identitású, következetesen magyar jelnyelven szólítja meg a vele azonos etnikumú sorstársát. Kicsit távolabb egy másik csoportban román jelnyelven izgatott gesztikulálás folyik. A csoporthoz közelítő egyesületi szociális referens éppen mobiltelefonján beszél hangzó nyelven, s amikor a csoporthoz ér, készülékét eltéve, román jelnyelven közli a csoporttal a beszélgetés eredményét. Ő évek óta ott dolgozó hallóként már áthidalta a két nyelv (esetünkben az orális román nyelv és a román jelnyelv) különbségeiből adódó, nagyon gyakori értelmezési nehézségeket. Könnyedén vált át a jelnyelvi közlésmódra, jelei bravúros kézmozdulatoknak tűnhetnek a kívülálló, a jelnyelvet nem ismerő laikus szemlélődő számára.*

Az egyesületi megfigyeléseim során azt is vizsgáltam, hogy a különböző eltérő nyelvi tudattartalmak közötti átkapcsolások milyen módon mennek végbe a román oktatásban végzett, de homogén házasságban élő, a magyar nyelvű speciális iskolát kijárt, ám heterogén házasságot kötött, illetve a magyar oktatásban tanult s magyar házastárssal élő siket személyek esetében. Kizárólag az utóbbiaknál tapasztaltam azt, hogy ha a román

orális és nyelvi kifejezésmódnál maradtam és azt alkalmaztam, jelezték nekem, "magyar vagyok, jeleljünk, értekezzünk magyarul…" Nyilván birtokában voltak annak az információnak, miszerint én is magyar nemzetiségű vagyok. Ugyancsak az utóbb említettek voltak azok, akik következetesen kijavítottak, amikor tévedésből néha becsúszott egy-egy román nemzetiségi jel, azaz a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolában elsajátított jelnyelvtől eltérő.

Nekem nem ment egykönnyen az "átkapcsolás" a kétféle nemzetiségi jelnyelv között, hiszen nem rendelkeztem magyar jelnyelvismereti "múlttal" ám ők román sorstársaikkal soha nem alkalmaznak a jelnyelvi értekezésben egyetlen magyar jelet sem. Ugyanezt tőlem is elvárták, annak ismeretében, hogy én is magyar vagyok. Ugyanígy ha néha a román jelnyelven való értekezésem egy-egy magyar jelet is tartalmazott, azok a siketek, akik román jelnyelven szocializálódtak (függetlenül származási családjuktól), nem fogadták el, de *nem nemzetiségi meggondolásból***,** *hanem azért, mert nem ismerték***.**

A magyar jelnyelv-ápolási motiváción kívül alig maradt valami maradandó abból az időszakból a magyar származású siketek esetében, akik a kolozsvári magyar nyelvű speciális iskolába jártak 8 évig. Ez a 8 év intenzív anyanyelvi ismeretek gyarapítását, a magyar nyelven való írás-olvasás elsajátítását is jelentette. Az egyesületnél alkalmanként megrendezésre kerülnek a siketek számára történelmi ismereteket kipróbáló versenyek, román nemzeti irodalmi vetélkedők, amelyek országos szintűek és mindig más egyesületi fiók ad otthont a rendezvénynek. Ám nincs tudomásom arról, hogy a magyar származású siketeknek ma lenne saját anyanyelvi-nemzeti rendezvényük.

„A felnőtt siketek a maguk külön világában élnek, ahol az etnikai, regionális származás mellékes, csupán egy szín. Az etnikai identitás nagyon alacsony, sokkal erősebb a siket. Végeredményben a siketkultúra veszi át a származási családi identitás helyét. Székelyföldi magyar siket, tiszta magyar környezetben chat közben átvált románra, mert az könnyebb neki. A siket közegben románul kommunikálnak Facebookon stb. Gyakori, főleg azoknál, akik alacsony szintig jutottak az orális nyelv elsajátításában. A Facebook nagyon jól mutatja az asszimilációt. Nézd meg a C.-ét. A magyar iskolával a kapcsolat gyenge, főképp, amióta nyugdíjba ment S. I. szociális munkásunk. Ő siket családból származott." *(T. P.)*

A siket közösségen/családon kívüli fő kommunikációs terük a munkahelyi közösség, amely általában szintén kétnyelvű. „Az a társadalmi törekvés, hogy a siketek integrálódjanak a hallók közé, leginkább a munkahelyeken valósul meg. …A megvalósítás módja különböző lehet a siket alkalmazott munkaköri felelősségétől, technikai felkészültségétől, kommunikációs preferenciáitól, valamint a szervezet sajátosságaitól függően" (Zalabai 2009:72)

K. Sz. Ennél a cégnél több magyar nemzetiségű munkatárs volt, így könnyen ment a szájról olvasás is, mert több magyar szót ismert, mint román nyelvűt, s nem emlékszik arra, hogy valaki gúnyolódott volna vele… Nagyon jó munkaközösségnek vallja, mert halló kollégái is megértést, kedvességet tanúsítottak iránta.

A munkahelyi közösségbe való sikeres beilleszkedéshez lényeges lehet, hogy a közösségben dolgozzanak más siketek is, illetve az ott dolgozóknak legyen tapasztalatuk arról, hogy milyen siket személyekkel együtt dolgozni, alakuljon ki az empátia, elfogadás légköre a munkahelyen.

L.D. Nagyváradon 10 évet az Exmob-nál dolgozott, mint asztalos, de inkább a bútorterveknél segített, mert ahhoz értett igazán, s ennél a vállalatnál több siket is dolgozott, más részlegeken. Neki magának 3 halló kollégája volt, akik nagyon elfogadóak és megértőek voltak irányában, mert ebben a csoportban is volt korábban siket munkás, akit ismertek, és aki nyugdíjba ment őelőtte. A többi siket munkással a kávészünetekben találkozott a munkahelyén is. Közvetlen szomszédjaival (a tömbházban, ahol lakik) nem értekezik, csak köszönnek egymásnak, a szomszédok sem kísérelték meg soha, hogy közelebb kerüljenek hozzájuk.

A magyar identitás ápolásában szerepe lehet az egykori iskolatársakkal fenntartott kapcsolatoknak, az internet ebben is fontos és növekvő lehetőségeket nyújt.

H. Z. 3-4 volt iskolatársával mai napig tartja a kapcsolatot. Elmondása szerint sokkal többükkel is tartaná, ám sokan nem élnek/nem tudnak élni az internet adta lehetőségekkel, ami viszont a siketek számára nagy áldás lehetne. Tavaly nyáron tartották 25 éves iskolai találkozójukat, amelyre 13 személy ment el a 13 férj kíséretében (mert mindenkinek volt társa!), és a sok-sok tanára.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA

SZÁRMAZÁSI CSALÁD, ISKOLA ÉS IDENTITÁS

A siket közösségek tipikusan egygenerációs közösségek, ennek megfelelően a kutatás körébe bekerült siket személyek jelentős hányada halló szülőktől származik. A HA hipotézis szerint *a siket gyermekek korai életéveiben megvalósuló nyelvi és kulturális szocializáció folyamatát lényegesen befolyásolja az, hogy halló vagy siket szülők családjába születtek. Azokban a családokban, ahol mindkét szülő halló és a család etnikailag homogén, a halló szülők igyekeznek siket gyermekeiknek a saját orális kommunikációs kultúrájukat és nemzeti nyelvi identitásukat átadni. Ezzel szemben a siket szülők családjába született siket gyermek esetében a hangsúly a jelnyelv és a jelnyelvi kulturális identitás elsajátítására esik.*

Kutatási eredményeim igazolják és ugyanakkor a nemzeti identitás kialakulásának feltételei és esélyei vonatkozásában árnyalják is ezt a hipotézist. Amint a kutatási adatok egyértelműen alátámasztják, a siketek kétnyelvűsége és a hallók kétnyelvűsége között a hasonlóságoknál sokkal több különbség figyelhető meg. Megállapítható, hogy a többnyire siketen született vagy a beszéd kialakulása előtt siketté vált gyerekek esetében gyakorlatilag hangzó beszéddel megvalósított kommunikációs módozatokat a szülők nem alkalmaztak, de nem éltek más kommunikációs alternatívával sem. A jelnyelv elsajátítására kevés halló szülő mutatott hajlandóságot. Annak ellenére, hogy a jelnyelv korai elsajátítása – legalábbis a prelingválisan siket gyermekek esetében - fontos esélyét jelentené a gondolkodáshoz nélkülözhetetlen első nyelv elsajátításának és ez által a gyermek zökkenőmentes szellemi fejlődésének (Loots et al. 2005), a halló szülők családjában felnövő siket gyermeket egyoldalúan az orális kommunikáció elsajátítását középpontba állító, a jelnyelvtanulást elhanyagoló családi szocializációs környezet veszi körül.

A siket gyerekek jelentős része legtöbbször csak az iskolába kerülése után találkozik először a számára természetes jelnyelvvel. Ez a találkozás, bár megkésett, és túlnyomórészt informálisan valósul meg a siket tanulói közösségen belül, mégis döntő jelentőségűnek bizonyul a siketkultúrába történő szocializációjuk folyamatában. Ugyanakkor az iskolai évek során a szurdopedagógusok és logopédusok közreműködésével valamilyen szinten mégiscsak elsajátítják a hangzó beszédet, de ez esetükben csak ritka esetben válik érthetővé, örökös "akcentus", beszédbeli hibák fogják jellemezni a többségi társadalmi környezetben történő kommunikációs kísérleteiket.

Az iskolai évek során elsajátított orális készségeik, elsősorban a szájról olvasás révén a halló származási családtagokkal fenntartott magyar anyanyelvi kommunikációjuk a későbbi években némileg javul, de továbbra is alacsony színvonalú marad, különösen a román nyelvű iskolába járó tanulók esetében. Sokan fejezték ki zavartságukat, elbizonytalanodásukat a hangzó nyelven történő kommunikációs próbálkozásaik nyomán, amely frusztrációjukat, kényelmetlenségérzésüket eredményezte. Ezzel szemben a jelnyelvet alapvető erőforrásnak tekintik mind a siket közösségen belüli kommunikációjuk során, mind pedig a világ megismerésében.

Az a romániai hivatalos politikák által évtizedekig támogatott - és napjainkban is csak lassan módosuló - nevelési gyakorlat, amely a családi környezetben is, de az esetenként megvalósuló korai fejlesztésben is kizárólag a jelnyelvvel nem kísért hangosbeszéd-fejlesztést célozza, nem ösztönzi sem a gyerekeket, sem a szülőket a jelnyelv elsajátítására. Ez által késlelteti (bár véglegesen megakadályozni nem tudja) a siket közösségbe, és ez által a siketkultúrába való belépésüket, ugyanakkor fokozza elidegenedési és kisebbrendűségi érzésüket, amely fogyatékossági helyzetük társadalmi percepciójának következtében amúgy is valószínűleg kialakul.

A siket gyermek orális nyelvi kompetenciáinak kizárólagos fejlesztésére irányuló törekvéseknek a halló szülők családján belül ellentmondásos hatásai vannak a siket gyermek személyiségfejlődésére, identitásának alakulására. Bár a magyar orális nyelv elsajátítására irányuló törekvés elvileg kedvezne a magyar identitás megalapozásának, a kialakuló kommunikációs űr (Kontra 2009) miatt ez a törekvés az iskoláskor előtti években mégsem lehet sikeres. A siket gyermekek (egy részének) esetében a hangzó nyelv nem használható, ők természetes anyanyelvként csak egy jelnyelvet tanulhatnak meg. Ha halló szülők siket gyermekükkel nem használnak jelnyelvet (mert nem tanulják azt meg), a gyermeket megfosztják a számára elérhető egyetlen nyelvtől, s ez a gyermek értelmi és érzelmi fejlődését károsan befolyásolja.

Ezzel szemben a siket szülők siketen született gyermekei már a korai életszakaszban részesülnek kapcsolatteremtő kommunikációs eszközkínálat biztosításában, azaz a nagyon gazdag érzelemvilágot is kifejező vizuális nyelv, a jelnyelv elsajátításának lehetőségében. A nevelői követelmények hatása alatt a speciális iskolában az orális nyelvet második nyelvként igyekeznek elsajátítani, az ily módon megszerzett tudást kommunikációs eszközökben való gazdagodásként élik meg, de ottani létük elsődleges kulturális környezete a kortárs siket közösség és a spontán módon elsajátított jelnyelvi kultúra marad.

A halló szülők és siket gyerekeik kapcsolatától eltérően, a siket szülők és siket gyermekeik kapcsolatában a kommunikáció általában zökkenőmentes, még inkább azokban az esetekben, amikor a siketség több generáción át öröklődik. A siket szülők elsődlegesen siket gyermekük jelnyelvi és siketkultúrához kötődő identitásához ragaszkodnak, emellett a lehetőségek mértékében a jelnyelvi/orális nyelvi-nemzeti identitás átörökítését is fontosnak tarthatják. A nemzeti nyelv/jelnyelv gyermekük általi elsődleges használatához való ragaszkodás tekintetében azonban esetenként kevésbé elkötelezettek, mint a halló szülők. Ezekben a családokban tehát a gyermek identitásának etnikai-nemzeti nyelvi komponense a halló szülők családjaiban tapasztaltaktól eltérő oksági összefüggésben, a siketkultúra családon belüli dominanciája, valamint a korai orális nyelvelsajátítás elhanyagolása miatt szorulhat háttérbe.

A speciális iskola nevelési környezete – a tanulóközösségben megvalósuló informális jelnyelvi kommunikáció révén - a halló családból származó gyerekek esetében a siketkultúrába történő szocializációjuk kezdetét, a siket családi hátterű tanulóknál pedig a családi környezetből magukkal hozott siketkultúra konszolidálásának színterét jelenti. A siketkultúra azonban - amint az előbbiekben is utaltunk rá - nem alakulhat ki „légüres térben”, szükségszerűen etnikai-nemzeti identitásbeli elemeket is magában hordoz. A HB hipotézis szerint a siket tanulók nemzeti identitásának konszolidálásában *lényeges befolyásoló tényezőként hat, hogy speciális iskolai oktatásuk származási családjuk nemzeti nyelvén vagy pedig a származási-családi hátterüktől idegen nyelven, román nyelvű speciális iskolában valósul-e meg. E tekintetben a román nyelvű speciális iskolát végzett tanulók jelentős mértékű*

hátrányban vannak magyar iskolába járt, a magyar orális nyelvet és jelnyelvet elsajátító sorstársaikhoz viszonyítva.

A kutatás eredményei alátámasztják ezt a hipotézist. A speciális iskola oktatási nyelvének kérdése Romániában azért is rendkívül fontos, mivel jelenleg Romániában a magyar nemzetiségű siket gyermekek speciális anyanyelvi oktatáshoz való joga csak részlegesen biztosított, kizárólag a speciális iskola első nyolc osztályában és mindössze egyetlen tanintézményben. Ez a helyzet a Kolozsvártól távol lakó gyerekek nagy részét bentlakási tanulási formára kényszeríti, ellentmondva annak az inklúziós alapkövetelménynek, hogy az iskolának a lehető legközelebb kell lennie a gyermek otthonához, családjához. Azon szülők számára, akik nem vállalják/tartják célszerűnek gyerekük lakóhelytől távoli taníttatását, a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvűiskola. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működnek, azonban az ide bekerült magyar siket gyerekek román nyelvű orális nevelésben részesülnek és a román jelnyelvet sajátítják el.

Mivel azonban szakiskolai szinten nincsenek magyar siket tanulók számára fenntartott anyanyelvű speciális osztályok, a magyar nyelvű siketek iskoljának végzettjei számára is – hacsak nem folytatják tanulmányaikat Magyarországon – az út előbb-utóbb valamelyik román nyelvű tanintézménybe vezet. Az a tény, hogy a magyar speciális iskola végzettjei számára szakiskolai és középiskolai szinten sem elérhető az anyanyelvi továbbtanulás, gyengítheti, és esetenként gyengíti is az általános iskolai évek során az identitás megőrzésében elért eredményeket és ezáltal erősíti a román siket közösségbe való beolvadás tendenciáját. A szakiskolákban az oktatás nyelve és az iskolai kommunikáció hivatalos nyelve kizárólag a román orális nyelv és a román jelnyelv. A tanulói népesség etnikai összetételének függvényében a román orális nyelv által kísért román jelnyelv kerül túlsúlyba az informális tanuló közösségi nyelvhasználat során is.

A szakiskolai oktatási környezetben a magyar iskolából származó siket fiatalok először szembesülnek azzal, hogy a román jelnyelv, mint elfogadott közös kommunikációs módozat elsajátítása nélkülözhetetlen előfeltétele az etnikailag vegyes siket közösségbe történő sikeres beilleszkedésüknek. Mivel a román siket fiatalokkal őket ugyanabba a közösségbe egyesítő siketkultúrához való tartozás közösségi megélése elsődleges fontosságúvá válik számukra, ez a tény erősíti bennük a nyelvi alkalmazkodási szándékot.

Másrészt viszont kutatási eredményeim egyértelműen azt mutatják, hogy minden kedvezőtlen feltétel és az asszimiláció irányába mutató tényállás ellenére, a magyar siketek iskolájának végzettjei a román nyelvű speciális alapoktatásban végzett társaikhoz képest nagyobb eséllyel alapítanak az identitás megőrzése szempontjából kedvező etnikailag homogén házasságokat (sok esetben a közös iskolai évek idején megismert magyar siket partnerrel). Törekednek a siketek iskolájában kialakított kapcsolataik magyar jelnyelven/orális nyelven történő ápolására, általában megőrzik és a lehetőségekhez képest használják, gyermekeiknek is továbbadják magyar jelnyelvi/orális nyelvi tudásukat. A magyar nyelvű speciális iskola tehát, közvetlen és közvetett hatásai révén, jelentős szerepet tölt be az ott tanuló magyar siket személyek nemzeti identitásának konszolidálásában és megőrzésében.

CSALÁDI ÉLET, SIKET KÖZÖSSÉG ÉS IDENTITÁS

A siketek körében igen magas a siketkultúrán belüli endogám házasságok aránya, a házastárs kiválasztásának legvalószínűbb társadalmi környezete a siket közösség (Schein 1989). Kutatásom HC hipotézise szerint, *miközben a családi együttélés során egyértelműen az identitás siket kultúrához tartozó komponensének megélése áll a középpontban, a családon belüli kommunikáció etnikai-nyelvi komponensének (a magyar jelnyelv-orális nyelv), a magyar jelnyelvi/orális nyelvi kommunikáció fennmaradásának esélyei szempontjából lényeges differenciáló tényező, hogy a házasság etnikailag homogén vagy heterogén. Az etnikailag homogén (azaz magyar partnerek között kötött) házasságokon belül a vegyes (román-magyar) házasságokhoz képest jóval nagyobb lehetőség adódik a magyar jelnyelv, esetenként az orális nyelv használatára.*

Kutatási eredményeim igazolják, de ugyanakkor lényeges vonatkozásban gazdagítják is e hipotézisben megfogalmazottak tudományos információs értékét. Egyrészt megerősítést nyert, hogy a homogén házasságban élők esetében magyar származási családi környezetük és a magyar iskolában kapott nevelés hatása is szerepet játszik abban, hogy a kedvezőtlen feltételek ellenére etnikai-nemzeti identitásukról nem mondanak le, ezt a maguk mikroközösségében, párkapcsolataikon és családi-rokonsági kötődéseiken keresztül továbbra is ápolják. E családokon belül a magyar identitás, a magyar jelnyelvi/orális nyelvi tudás átörökítése – a siketkultúra alkotóelemeivel ötvözve – természetes és általában zavartalan folyamat, amelyben esetenként szerepet kaphatnak a (többnyire halló) nagyszülők is. Amennyiben viszont az egyik házastárs román, a siketkultúrán belüli kommunikáció nyelve valószínűleg szintén a román jelnyelv/orális nyelv lesz, ami jellemzően a siket közösségen belüli etnikumközi kommunikáció nyelve is. A tipikus helyzet az, amikor a magyar házastárs általában ismeri az (orális nyelvvel kísért) román jelnyelvet, a román házastárs viszont nem ismeri annak magyar megfelelőjét. Ezekben a családokban a magyar nemzeti-nyelvi identitás átörökítése az etnikailag homogén magyar családok helyzetéhez viszonyítva bizonytalanabb és jóval kisebb eséllyel valósul meg.

Mindemellett kutatási eredményeink rávilágítanak arra is, hogy a kommunikációs helyzet és az identitás átörökítésének folyamata különösen bonyolulttá válhat azokban a több generáción átívelő (nagyszülőket, szülőket és gyermekeket magába foglaló) nagycsaládi környezetben megvalósuló interakciókban, ahol siket és halló, nemzeti többségi és nemzeti kisebbségi identitással rendelkező családtagok egyaránt jelen vannak. Ezekben a helyzetekben sajátos, sokrétű kommunikációs modellek érvényesülhetnek, az identitás továbbadásának partikuláris jellemzőkkel rendelkező útjai és módozatai valósulhatnak meg. Külön figyelmet érdemelnek e tekintetben a többgenerációs és etnikailag is heterogén siket családok, ahol – miközben tendenciaként jelen lehet a kulturális nyelvi beolvasztás-beolvadás is – ugyanakkor egyfajta sajátos nyelvi és kulturális gazdagodás, kulturális-nyelvi egyensúlyra törekvés is megfigyelhető, amely a kisebbségi helyzetű siket családtagokkal rendelkező családok sajátos kommunikációs és kulturális helyzetéből fakadó természetes nyitottságból és rugalmasságból fakad.

Ez a nyelvileg-kulturálisan nyitott, befogadó, rugalmas hozzáállás jellemzi a nagyváradi siket magyarok közösségi életét is. A HD hipotézis szerint *a nagyváradi etnikailag heterogén siket közösség magyar tagjai, bár a siketkultúrához tartozásuk révén egyenrangú részesei ennek a közösségi életnek, azonban nemzeti nyelvük /jelnyelvük - használati lehetőségei tekintetében - marginális pozíciót foglal el a közösségen belüli kommunikáció során.*

Ennek következtében, magyar identitásuk megőrzésére irányuló törekvéseiben fontosabb szerepet kapnak a közösségen kívüli, magyar jelnyelven/orális nyelven ápolható kapcsolataik.

Ez a hipotézisem is beigazolódott, ugyanakkor a magyar siketek közösségi részvételéről alkotott képem összetettebbé és árnyaltabbá is vált a közösségben megvalósított résztvevő megfigyelésem nyomán. Az etnikumközi kapcsolattartás fő eszköze a nagyváradi Siketek Egyesülete keretében működő siket közösségben valóban az esetenként román orális nyelvvel is kísért román jelnyelv. A magyar jelnyelvhasználat/orális nyelvhasználat lehetőségei a közösségen belüli magyarok által alkotott kiscsoportokra, baráti körökre vagy eseti jellegű, magyar partnerek részvételével létesített kommunikációs helyzetekre korlátozódnak. A Siketek Egyesületén belül működő siket közösség hivatalos rendezvényei és kulturális szolgáltatásai nem biztosítanak teret a magyar nemzeti identitás megélésének, ezért e lehetőségek hiányában felértékelődik a közösségen kívüli kapcsolathálók (pl. a volt magyar iskolatársakkal fenntartott kapcsolatok) identitásmegtartó szerepe.

A siket közösség tagjai többnyire "kívülről" halló származási családi környezetből érkeznek, ugyanakkor nem jellemző rájuk az a kontaktusgyakoriság az illető ország (esetünkben Románia) halló, etnikailag többségi vagy kisebbségi tagjaival, mint ami fennáll a romániai magyar etnikumú halló kisebbségnek a többségi román társadalom halló tagjaival való kapcsolattartásában. Elsődleges életterük, a siket kultúrához való tartozásuk megélésének közösségi tere a lakóhelyi siket közösség lesz. Mivel a siket kultúrán belüli kommunikáció magyar és román módozatait már a szakiskolában gyakorolták, a lakóhelyi siket közösségben kommunikációs-kulturális szempontból zökkenőmentes a beilleszkedésük, viszont magyar nyelvi/jelnyelvi kommunikációs lehetőségeik korlátozódnak vagy teljesen megszűnnek, kedvező esetben (többnyire az az etnikailag homogén házasságok esetében) családi körbe szorulnak vissza.

A magyar identitású siket személyek esetében a siket közösségen belüli fő kommunikációs eszköz szintén az esetenként a megfelelő nyelvű orális kifejezésmóddal is kísért román, ennél jóval kisebb mértékben (elsősorban a magyar mikroközösségekben, kiscsoportokban) a magyar jelnyelv. Az a tény, hogy az etnikailag vegyes közösségen belüli fő kommunikációs eszköz a román jelnyelv, kedvezőtlenül hat a magyar nemzethez való tartozás érzésének megtartására és minőségi megélésére, annál inkább, mivel sajátos életmódjukból és kommunikációs korlátaikból fakadóan a magyar kultúra szellemi értékeihez való hozzáférésük is korlátozott. Mondhatni elzárkózott, szinte rejtett közösség a romániai – ezen belül a romániai magyar - siketeké, ami annak tényéből fakad, hogy csak bizonyos helyen, bizonyos időben vannak ott, hiszen rendkívüli módon korlátozott azoknak, a társadalom tagjai által elfoglalt helyszíneknek a száma, ahol biztosan találkozhatunk jelnyelven értekező siket emberekkel.

Nem valószínű, hogy felkeresik a könyvtárakat, színházba sem járnak, a mozikat nem látogatják, hiszen a filmek feliratozását mélyen az átlag alatti írott szókincsismeretük miatt nem értik (ez a megállapítás egyaránt vonatkozik a román és a magyar szókincsük szegényes voltára). Eszükbe sem jut (bár a vágy tudat alatt ott van bennük…), hogy a szakiskolában elsajátított szakmai ismereteiket meghaladva, magasabb aspirációik legyenek, más jellegű munkát keressenek, netán kifejezzék, szívük szerint mivel foglalkoznának a leginkább. Sokan tévesen úgy gondolják, érettségi diploma nélkül nem vehetnek részt szakmai átképzéseken.

Mindezekért a hiányokért a siketkultúra által áthatott közösségi élet kapcsolati hálózatai és közös tevékenységein keresztül keresnek kompenzációt. Igen nagy jelentősége van életükben azoknak a mikroközösségeknek, amelyekbe speciális affinitásuknak, érdeklődési körüknek, vagy vallási hovatartozásuknak megfelelően tömörülnek, bár a magyar jelnyelv használati lehetőségei a résztvevők etnikai vegyessége miatt ezekben a csoportokban is korlátozottak, vagy teljesen hiányoznak. Mindazonáltal, a speciális érdeklődési csoportokon belüli részvételüknek esetenként fontos önfejlesztő és életminőség-gazdagító hatása van. A baptista hitéleti csoporton belül például igen érdekes és értékes önszerveződő közösségi jelnyelv-fejlesztő tevékenységet figyelhettem meg. Az etnikai-nemzeti hovatartozás a magyar siketek esetében azonban kutatási tapasztalataim szerint jelenleg nem tölt be különálló, az említett vallási hovatartozás által létrehozott mikroközösségi kötelékekhez hasonlítható közösségalkotó funkciót.

AZ IDENTITÁS MEGTARTÁSÁRA ÉPÜLŐ INKLÚZIÓ ESÉLYEI

A vizsgálati csoport tagjai - számbeli hátrányuk, kiszolgáltatott anyagi és társadalmi helyzetük, nemzeti kisebbségi státusuk, identitásbeli sérülékenységük, valamint a sajátos kulturális igényeiknek megfelelni hivatott intézményrendszer nagyfokú hiányossága miatt - nagymértékben ki vannak téve az asszimilációs nyomásnak, az etnikai-nemzeti identitásvesztés folyamatának, amelynek végkifejlete sok esetben a többségi siket közösség belső életében való fokozatos „feloldódásukban”, kulturális-nyelvi „hasonulásukban” mutatkozik meg.

Többszörösen marginalizáltak, hátrányok és kirekesztődési mechanizmusok egymást erősítő hatásai révén, ezért nem képzelhető el lényeges és tartós előrelépés helyzetükben a mássággal, sokféleséggel kapcsolatos politikák, viszonyulásmódok és mentalitások szintjén bekövetkező mélyreható változások nélkül. Más dimenzióból tekintve viszont előnyös helyzetben is vannak, hiszen gyermekkoruktól két vagy több kultúrában, nyelvben szocializálódnak. Ennek köszönhetően potenciálisan rugalmasabbak más kultúrák (normák, értékek) elfogadásában, gyorsabban és hatékonyabban alkalmazkodnak és könnyebben alakíthatják ki önmagukban a „többnyelvű habitust” is, azt, hogy nyelvhasználatukat rugalmas módon az adott szociális helyzeteknek megfelelően szabályozzák (Forray 2003).

A megoldáskeresés a romániai magyar siketek többszörösen kisebbségi helyzetében azért is különösen bonyolult, mivel nem pusztán a társadalmi hátrányt eredményező hatáskomplexumok *egyik* típusa (a siketség, avagy az etnikai-nemzeti kisebbséghez való tartozás) mentén szükséges hatékony inkluzív stratégiákat kifejleszteni, hanem a két hátráltató tényező *együttes* hatását, valamint a halmozódásukból és különféle kombinációikból fakadó következményeket egyaránt figyelembe kell venni a javaslatok kidolgozásánál.

Az igazi esélynövelő lehetőséget valójában a kultúrák és nyelvek egyenértékűségére épülő, az egész képzési és társadalmi integráló rendszer átalakítását feltételező inkluzív megoldások jelentenék. Olyan intézményi keretek és feltételrendszerek kialakítására van szükség, amelyek az inklúzió szellemiségének megfelelően egyaránt kedvező körülményeket biztosítanának a siketkultúrához, a szélesebb társadalmi keretekhez való tartozás, de az etnikai-nemzeti identitás megéléséhez is.

Az inklúzió sikeressége szempontjából alapvető fontosságú, hogy a halló szülők, elsősorban az édesanyák, megismerjék a siketkultúrát és siket gyermekük kommunikációs szükségleteit, elsajátítsák ennek módozatait. Kutatásom eredményei is alátámasztják, hogy a halló szülők nyelvi rugalmasságának és fogékonyságának hiánya siket gyermekükkel folytatott korai társas és nevelési interakcióik alacsonyabb minőségét eredményezi. Mindez megelőzhető akkor, ha a halló anyák megfelelő szakmai segítségre támaszkodva a gyermek minél korábbi életszakaszában és a lehető legrövidebb időben sajátítják el a siket anyák által használt vizuális-taktilis kommunikációs stratégiákat, mindenekelőtt a jelnyelvet. A siket szülők által alapított család esetében viszont, ahol a jelnyelvi tudás magától értetődő adottság, éppen e szilárd jelnyelvi alapokra építve, az etnikai identitás nyelvi és kulturális komponensét kellene hangsúlyozottan erősíteni a korai fejlesztés, családtámogató intervenció és az óvodai nevelés során.

Az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben élő siket gyermek kulturális sajátosságaira épülő inklúziós folyamatának következő, döntő fontosságú szakaszát az iskolai évek jelentik, amelyek során nélkülözhetetlen a jelnyelv, mint az *orális nyelvvel egyenrangú kommunikációs eszköz* bevezetése az oktatási folyamatba. Ha ez megvalósul, annak igen nagy jelentősége lenne nemcsak a kommunikációs és tanulási hatékonyság, hanem a siketkultúrán belüli személyiségfejlődés, közösségépítés, az egyenlő méltóság elvén, hallók és hallássérültek kulturális önazonosságának kölcsönös elismerésén és megbecsülésén alapuló társadalmi inklúzió sikeressége szempontjából is. Az iskolai jelnyelvhasználat nemcsak eszközként szolgálja hatékonyan az oktatási folyamat sikerességét, hanem a siket tanulók szubjektív életminősége szempontjából is döntő tényező. Ezáltal a siket gyermek hozzájuthat ahhoz az örömhöz, amit az iskola belső társadalmi életének kommunikációs helyzeteiben szerezhető tapasztalatok nyújthatnak (Crystal 2003: 336).

A taglalt kérdésköröket tekintve, mint megoldási stratégia, igen erőteljesen vetődik fel az *anyanyelvi oktatáshoz való jog* és tényleges lehetőség biztosításának szükségszerűsége. Mivel a jogok kifejező eszköze a nyelv, lényeges kérdés, hogy milyen nyelven biztosított a jogokkal való élés lehetősége. A vonatkozó nemzetközi dokumentumok gyakran megfeledkeznek annak kinyilvánításától, hogy az oktatáshoz való jog egyben anyanyelvű oktatáshoz való jogot is jelent (Andrássy 1998:88; Kontra 2004:103). Márpedig „az egyes nemzetiségekhez, népcsoportokhoz, etnikumokhoz tartozó egyének érdeke és joga, hogy kultúrájukat átörökíthessék gyermekeik számára az iskolarendszer keretei között is" (Forray 2oo3).

Az anyanyelvű oktatáshoz való jog a siket közösségekre, mint saját nyelvvel (a jelnyelvvel) rendelkező önálló kulturális közösségre is vonatkozik, ezért úgy kell kialakítani, hogy a jelnyelv is beleférjen. Annak fényében, hogy a kisebbségi-etnikai közösségekhez tartozó tanulók ugyanolyan jogokkal rendelkező tagjai a siket közösségnek, mint a többségi nemzeti hovatartozással rendelkező siket társaik, lényeges hangsúlyoznunk, hogy a tanulók által használt kisebbségi családi orális nyelv mellett oktatási - nyelvhasználati joguknak és tényleges lehetőségeiknek ki kell terjedniük az általuk használt *kisebbségi jelnyelv(ek)re* is. Románia esetében ez feltételezné olyan iskolai hálózat kialakítását (az óvodától a középiskoláig), ahol a román jelnyelv/orális nyelv elsajátítása mellett a tanulóknak lehetősége van a magyar identitásukat kifejező és erősítő kommunikációs eszközök (magyar jelnyelv, orális nyelv, ujj-abc) elsajátítására, teljes jogú és értékű használatára a tanórák során és az informális tanulói közösségben egyaránt.

A szociális szakemberek szerepe szintén lényeges lehet a magyar identitás erősítésében a siketek társadalmi életének minden színterén: a származási és saját maguk alapította családjukban, az iskolában és az iskolát körülvevő társadalmi környezetben, de a helyi siket közösségi életben is. E szerepvállalásnak az elsődleges feltétele a siketekkel foglalkozó szakemberek magyar jelnyelvi ismerete, a siketkultúrában való otthonossága. Jelenleg a siketek nagyváradi egyesületénél a román anyanyelvű szociális munkás által vezetett és a többnyire a siketkultúrában vagy a nemzeti többség kulturális identitásában gyökerező tevékenységek nem integrálják magukba a magyar identitás megélését és gyakorlását, és erre egyelőre konkrét igényt sem fogalmaztak meg a siket közösség magyar tagjai.

A származási család körében végzendő tevékenységekhez szintén nagy szükség lenne magyarul (és magyar jelnyelven) kommunikálni tudó szociális szakemberre, aki összekötő kapocs lehetne a szülők és siket gyermekük között. Romániában a szociálpedagógus szakma még mindig marginalizált, holott igény lenne magyarul tudó iskolai szociálpedagógusok bevonására a magyar siket fiatalok szakiskolán kívüli tevékenységeibe, annak érdekében, hogy az iskola román tanítási nyelve és tanulási környezete által előidézett identitáselidegenítő hatások legalább részben ellensúlyozhatóak legyenek.



Sors-és kultúraközösségben. Siketek és családjaik egyik sokadik fekete-erdei kirándulásukon

Forrás: Facebook, Siketek Romániai Egyesülete, Nagyváradi Fiók

Romániában a siketek közössége a magyar és a román nemzetiségű siketeket is magába foglaló, befelé nyitott, kifelé zárt közösség, amelynek tagjai egymással zömében román jelnyelven értekeznek, halló emberekkel csak kis mértékben, legtöbbször jeltolmács segítségével tudnak\képesek kapcsolatot teremteni. Ennek is szerepe van abban, hogy a siketek közössége más nyelvi kisebbségektől eltérően nem asszimilálható a többségi nyelvi rétegekbe. Tagjai olyan kultúrát képviselnek, amely maradandó, elevenségében megőrizhető örök tényezőként ível át az idők mezsgyéjén, miközben magában hordozza a maga belső kulturális sokféleségét, tagozódását. Ezt az oly sokáig marginalizált identitást és a benne rejlő sokféleséget megőrizni és értékként felmutatni az egész társadalom számára - mindannyiunk felelőssége.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Abonyi N. (2001): Körkép a budapesti hallássérültek társadalmi helyzetéről. *Educatio* X. 2, 2001 Nyár, 376-383. oldal.

Abrahams, R.D. és Troike, R.C. szerk. (1972)**:** *Language and cultural diversity in American education*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1972.

Agrawal, M. (2005)**:** *Sign language acquisition*.
http://www.cse.iitk.ac.in/users/hk/cs789/projects/mohitpree.pdf: Felkeresve: 2012. október 24.

Ahmad, W. , Darr, A. Jones L. és Nisar, G. (1998)**:** *Deafness and Ethnicity: Services, Policy and Politics* Bristol, The Policy Press, 1998.

Ahmad, W., Jones, L. és Atkin K. (2000a)**:** *Asian Deaf Young People: Identity and Agency*. ESRC Full Research Report, R000237122. Swindon: ESRC http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/R000237122/outputs/Read/1879a0f4-d70b-4eff-8996-3a8bd8478e59
Felkeresve: 2014. június 6.

Ahmad, W., Darr, A. és Jones, L. (2000b): 'I send my child to school and he comes back an Englishman': minority ethnic deaf people, identity politics and services. In: Ahmad, W. (szerk.) *Ethnicity, disability, and chronic illness. Race, health and social care*. Buckingham, Open University Press, 2000.

Ainscow, M. (1995): Special Needs through School Improvement; School Improvement

through Special Needs. In: Clark et al (szerk.) *Toward Inclusive Schools?* Fulton - London, 1995.

Albert-Lőrincz E. és Albert-Lőrincz Cs. (2014) Szimbólumokba rejtett közösségi reziliencia jegyek *Erdélyi Társadalom* 3/2014, 87-100. http://erdelyitarsadalom.ro/files/et25/et-bbu-25-06.pdf Felkeresve: 2017 december 10.

Albert-Lőrincz M. és Albert Lőrincz Cs. (2011) Az identitásképződés szorongató kerete, avagy a kultúra mibenléte *Magiszter* 2011 Tavasz, 54-71
http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tavasz/08.pdf
Felkeresve: 2015. október 24.

Albert-Lőrincz M. és Albert Lőrincz Cs. (2014) Kifelé a multikulturális térbe *Magiszter* 2014 Ősz, 6-15
http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/osz/05albertmultikulturalister06_15.pdf Felkeresve: 2015. november 28.

Allan, J. (1999)**:** *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London, Falmer Press, 1999.

Allen. T. (1994)**:***Who are the deaf and hard-of hearing students leaving school and entering postsecondary education?* Paper submitted to Pelavin Research Institute as part of the project „A comprehensive evaluation of the postsecondary educational opportunities for students who are deaf and hard-of-hearing" funded by the U. S. Office of Special Education and Rehabilitative Services.

Anderson, B. (1983)**:** *Imagined Communities*. London, Verso, 1983.

Andersson, Y. (1994)**:** Deaf people as a linguistic minority. In: Ahlgren, Inger-Hyltenstam, Kenneth (szerk.) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Signum, 1994.

Andersson, Y. (1996)**:** *Merging teaching effectiveness. learning outcomes, and curricular changes with the diverse student needs of the21st century* Keynote address presented at the Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD), Salt Lake City, Utah, 1996.

Andrássy Gy. (1998)**:** *Nyelvi jogok: A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra.* Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Európa Központja, 1998.

Andrássy Gy. (2006)**:** Az anyanyelv használatához való jog jellege. *Romániai Magyar Jogtudományi Közlöny*, Vo. IV. No. 2. 13–19. oldal.

Atkin, K., Ahmad, W. és Jones L. (2002)**:** South Asian deaf people and their families: negotiating relationships and identities. *Sociology of Health & Illness* Volume 24, Issue 1, 21–45. oldal.

Azcárate, P. (1945)**:** *League of Nations and National Minorities: An Experiment* (A Népszövetség és a nemzeti kisebbségek: megoldási kísérlet). Washington, 1945.

Bahan, B. és Nash, J. (1995)**:** The formation of signing communities. In *Deaf Studies IV conference proceedings* 1-16. oldal.

Baker, C. és Prys, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia, Multilingual Matters, 1998.

Barnes, C (1992)**:** Qualitative research: Valuable or Irrelevant? *Disability, Handicap and Society* Volume 7, Issue2/1992, 115-124. oldal.

Barnes, C. - Mercer, G. és Shakespeare, T. (1999): *Exploring Disability. A Sociological Introduction.* Cambridge, Polity Press, 1999.

Barth, F. (1969)**:** *Ethnic groups and boundaries*. Boston, Little-Brown, 1999.

Bartha Cs. (1999)**:** *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

Bartha Cs. (2004)**:** Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi M. – Dér Cs. és Hattyár H. (szerk.): *„...még onnét is eljutni túlra..."*, Budapest,Tinta Könyvkiadó, 2004.

Bartha Cs., Hattyár H. és Szabó D. (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 852-906. oldal.

Baynton, D. C. (1996): *Forbidden Signs.* Chicago - London, The University of Chicago Press, 1996.

Bánfalvy Cs. (2000): A fogyatékosok társadalmi integrációja és gyógypedagógiai-szociológiai értelmezése. In: Bauer Béla (szerk.) *Süsü a társadalomban.* Budapest, Új Mandátum Kiadó, ELTE TÓFK, 69-74. oldal.

Bánfalvy Cs. (2008): A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In: Bánfalvy Csaba (szerk). *Az integrációs cunami: tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról.* Budapest, ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, 2008, 11- 44. oldal.

Belényi E. (2011): Fogyatékosság és esélyegyenlőség oktatáspolitikai perspektívában. In: Kozma T – Perjés I. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2011* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 197-206. oldal.

Belényi E. (2014) Deaf Identity and Social Exclusion: a Case Study in Western Romania *Euroregional Journal of Socio-Economic Analysis* 2/2014, 52-67.

Belényi E. – Flóra G.- Szolár E. (2012) Minority Higher Education in Romania: a Contextual Analysis In: Pusztai G., Hatos A. (ed.) *Higher Education for Social Cohesion. HERJ Special Issue,* Budapest: Hungarian Educational Research Association, 109-133.

Belenyi E. – Flora G. (2013) *Social Inclusion of Hearing-Impaired Young People in Romania.* Public Policy Insights. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing

Bell, D. (1975): Ethnicity and Social Change. In: Glazer, N. - Moynihan. D. P. (szerk.) *Ethnicity:Theory and Experience.* Cambridge, Harvard University Press, 141-174. oldal.

Benkő L. (2007): Az esélyteremtés iskolája *Krónika* 2007. október 1. http://www.kronika.ro/erdelyi-hirek/az_eselyteremtes_iskolaja
Felkeresve: 2015. november 6.

Berelli, M. (1951): The performance of deaf and hearing children on serial ordering tasks. *Enfance* 4.

Berent, G. P. (2004): Sing language – spoken language bilingualism: Code mixing and mode mixing by ASL–English bilinguals. In: Bhatia, Tej K. és Ritchie, William C. (szerk.) *The handbook of bilingualism*. Oxford - Cambridge, Blackwell Publishing, 312–335. oldal.

Bergman, B. (1994): Signed Languages. In: Ahlgren, Inger és Hyltenstam, Kenneth (szerk.) *Bilingualism in Deaf Education*. (International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf 27.) Hamburg, Signum, 15–35. oldal.

Berszán L. (2005): A fogyatékos személyek védelme Romániában. *Esély* 2005/5 53-79. oldal.

Bertin, F. (2007): Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance* 59, 3, 237-244. oldal.

Bindorffer Gy. (2001): *Kettős identitás. Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 2001.

Black-Hawkins, K. (2002): *Understanding school cultures: developing participation.* PhD thesis, The Open University, 2002.

Baker, A. , van den Bogaerde, B és Woll, B. (2005): Methods and procedures in sign language acquisition studies. *Sign Language & Linguistics* 8, 7–58. oldal.

Bauman, Z. (1991): *Intimations of postmodernity*, London, Routledge, 1991.

Bentley, J. K. (2008): Lessons from the 1%: Children with labels of severe disabilities and their peers as architects of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(5-6), 543-561. oldal.

Bodnár I (2013): Kommunikáció a siket közösség és a halló társadalom között, In: Gecsó Tamás és Sárdi Csilla (szerk.) *Az interkulturális kommunikáció elmélete és gyakorlata.* Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár - Budapest:Tinta Könyvkiadó, 2013.

Bókay A. (2001): *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban.* Budapest, Osiris Kiadó, 2001.

Bonvillian, J.D., Nelson, K.E.és Charrow V.R. (1976): Language and language related skills

in Deaf and hearing children. *Sign Language Studies* 12, 211–250 oldal.

Bonvillian, J. D. – Orlansky, M. D. és Novack, L. L. (1983): Developmental Milestones: Sign Language Acquisition and Motor Development. *Child Development* 54, 1435–1445 oldal.

Booth, T., - Ainscow, M.- Black-Hawkins, K. - Vaughn, M. és Shaw L. (2000): *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

Borsfai L. (2007): Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében. *Mester és tanítvány* 14. szám, 2007 május, 24-32. oldal.

Bornstein, H., Saulnier, K. L. és Hamilton, L. B. (1980): Signed English: A first evaluation. *American Annals of the Deaf*, *125*(4), 467-481. oldal.

Bos, Helen F. (1994): Prelingual Deafness, sign language, and language acquisition. In: B.van den Bogaerde, B. – H. Knoors és M. Verrips (szerk.) *Language Acquisition with non-native input, The acquisition of SLN.* Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 11–29. oldal.

Bloomfield, L. (1933): *Language.* Henry Holt and Co, New York, 1933.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

Bourke, P. E. (2010): Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(2), 183-193. oldal.

Brereton A. (2008): Sign language use and the appreciation of diversity in hearing classrooms. *Early Years* Vol. 28, No. 3, October 2008, 311–324. oldal.

British Council (2012): *Nyelvekben gazdag Európa. Trendek az európai többnyelvűségi politikákban és gyakorlatban.* Cambridge, Cabridge University Press, 2012.

Bunch, G. és Valeo. A. (2000): Educational inclusion of Children with Disabilities. In: International Scan of Issues: Children with Disabilities and Their Families. Congress Discussion Document. 6th International congress on the inclusion of children with disabilities in the community, *178-198 oldal.*

Butler, R., Skelton, T. és Valentine, G. (2001): Language barriers: Exploring the world of the deaf. *Disability Studies Quarterly*, 21(4), 42-52 oldal.

Carrol, J.B. (1964): *Language and Thought.* Englewood Cliffs, New Jersey, 1964.

Chau, K.L. (1989): Sociocultural dissonance among ethnic minority populations. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 224-230 oldal.

Capotorti, F. (1981): I diritti dei membri delle minoranze: verso una dichiarazione delle Nazioni Unite? *Rivista di Diritto Internationale*, LXVl (1981), 30-42. oldal.

Christensen, K. és Delgado. G., szerk. (1993): *Multicutural issues in deafness.* White Plain, NY: Longman, 1993.

Chulliat, R. és Oléron P. (1955): The role of language in transposition tasks. *Enfance* 8

Cicourel, A. (1974): Gestural sign language and the study of nonverbal communication. *Sign Language Studies* 4, 35–76. oldal.

Chiri, D. és Lerda, T. (1998): A bilingual experiment in Italian public preschool. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. és Pursglove, D. M. (szerk.). *Deaf children and bilingual education.* Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 26-32. oldal.

Clark, M. D., Hauser, P. C., Miller, P., Kargin, T., Rathmann, C., Guldenoglu, B., ... & Israel, E. (2016). The Importance of Early Sign Language Acquisition for Deaf Readers. *Reading & Writing Quarterly*, *32*(2), 127-151.

Connerton, P. (1991): *How Societies Remember.* New York, Cambridge University Press.

Csányi Y., szerk. (1993): *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.

Csányi Y. (1995): Gondolatok a jelnyelv alkalmazási lehetőségeiről a súlyos fokban hallássérült gyermekek és fiatalok nevelése során. *Gyógypedagógiai Szemle* 1995/2, 105–114. oldal.

Csányi Y. (1999): Változásban a hallássérültek pedagógiája *Gyógypedagógiai Szemle*, XXVII. évf.. 1/1999 jan-március, 1- 9. oldal.

Csányi Y. szerk. (2001): Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése. In. Csányi Yvonne (szerk.): *A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése.* Budapest, BGGYPF, 2001.

Csányi Y. és Perlusz A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola In: Báthory Z. és Falus I. (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó, 314-332 oldal.

Csepeli Gy. (1997b): *Szociálpszichológia.* Budapest, Osiris Kiadó, 1997.

Csizér K., Piniel K. és Kontráné Hegybíró E. (2015) Hallássérült diákok idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni változóinak vizsgálata *Magyar Pedagógia* 115. évf. 1. szám 3-18

Csuhai S – Henger K. – Mongyi P és Perlusz A. (2oo9): *Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségi és korlátai című kutatás eredményei.* Zárótanulmány. Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány http://fszk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf
Felkeresve: 2015. október 8.

Clark, C. - Dyson, A - Millward, A. és Skidmore, D. (1995): Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. In: Clark, C., Dyson, A. és. Millward, A. (szerk.) *Towards Inclusive Schools*. London, David Fulton, 1995. 79–95. oldal.

Cline, T. (1997): Educating for bilingualism in different contexts: Teaching the deaf and teaching children with English as an additional language *Educational Review*, 00131911, Jun97,49, 2.

Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. University of New South Wales Press.

Cohen, O.P., Fischgrund, M.A. és Redding, R. (1990): Deaf children from ethnic, linguistic and racial minority backgrounds: an overview. *American Annals of the Deaf*, 135, 67-73. oldal.

Cokely D. és Baker C. (1980): *American Sign Languge: a Student Text (units 1-9)* Silver Spring, MD: TJ Publishers

Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital *American Journal of Sociology* 94. S95–S120.

Conrad, R. (1979): *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. HarperCol

Connerton, P. (1991): *How Societies Remember.* New York, Cambridge University Press, 1991.

Corker, M. (2000): Disability Politics, Language Planning and Inclusive Social Policy *Disability & Society,* Vol. 15, No. 3, 2000, 445–461 oldal.

Corson, D. (1998): *Changing education for diversity.* Buckingham, Open University Press, 1998.

Council of the European Union (2003): *Council Resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C/134/04).*http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/ab/ABmuktesebati/2003equalopportunitiespupilsandstudents.pdf Felkeresve: 2010. június 22.

Crowe, K., Fordham, L., Mcleod, S., & Ching, T. Y. (2014). 'Part of Our World': Influences on Caregiver Decisions about Communication Choices for Children with Hearing Loss. *deafness & education international*, *16*(2), 61-85.

Crystal, D. (2003)**:** *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris, 2003.

Cummins, J. (1988): From multicultural to anti-racist education: An analysis of programs and policies in Ontario. In T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins (szerk.) *Minority education: From shame to struggle.* Philadelphia, Multilingual Matters 12 – 46 oldal.

Daigle, D. és Armand, F. (2004): L'approche bilingue et l'apprentissage de a lecture chezles sourds. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, **7**, 23–38 oldal.

Dammeyer, J., & Marschark, M. (2016). Level of Educational Attainment Among Deaf Adults Who Attended Bilingual–Bicultural Programs. *Journal of deaf studies and deaf education*, enw036.

Daniels, M. (2001): *Dancing with Words: Signing for Hearing Children's Literacy*. Bergin & Garvey , Westport, CT., 2001.

Davis, L.J. (2007): Deafness and the Riddle of Identity *The Chronicle*: 1/12/2007 http://www.odec.umd.edu/CD/ABILITY/DEAF1.PDF Felkeresve: 2014. június 22.

Deákiné Bajkó Á. – Gergely E. (2015): Bevezető szurdopedagógiai ismeretek és ajánlások hallássérülteket oktató idegennyelv-tanárok számára, In: Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata, Piniel Katalin (szerk.) *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon.* Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2015.

Delgado. G., szerk. (1984): *The Hispanic deaf: The issues and challenges for bilingual special education.* Washington DC, Gallaudet University Press, 1984.

Denmark, C. J. (1999): *Siketség és mentálhigiénia*. Budapest, SINOSZ – Új Mandátum Kiadó, 1999.

Deschénes , J. (1985): *Proposal concerning a definition of the term „minority" submitted by Mr. J. Deschénes.* Doc. E/CN.4/Sub. 2/1985/31, 1985. május 14., 24. o.

Desloges, P. (1984): A deaf person's observations about an elementary course of education for the deaf. *Trans. Franklin Philip. Lane, The Deaf Experience*, 28-48. oldal.

Deuchar, M. (1996): Spoken language and sign language. In: Lock A. és. Peters C.R. (szerk.) *Handbook of symbolic evolution.* Oxford, Clarendon Press, 1996, 553–570. oldal

De Voss, G. (1982): Ethnic Pluralism: Conflict and Accomodation. In De Vos, G.-Romanucci-Ross, L. (szerk.): *Ethnic Identity: Cultural Continuities and changes,* Chicago-London: The University of Chicago Press, 5-41. oldal.

Diebold, R. (1961): Incipient bilingualism. *Language* 37: 97-112. oldal.

Dolnick, E. (1993): Deafness as culture. *The Atlantic Monthly*, September, 37-53 oldal.

Dudley-Marling. C. és Dippo, D. (1995): What learning disability does: Sustaining the ideology of schooling. *Journal of Learning Disabilities.* 28, (7) 408-414. oldal.

Dyson, A. (2001): Special needs in the twenty-first century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education* 28, no. 1: 24–30. oldal.

Ekim, A., & Ocakci, A. F. (2016). A Comparison of Parenting Dimensions Between Deaf and Hearing Children. *Clinical nursing research*, *25*(3), 342-354.

Elder, G. H., Johnson K. és Crosnoe R (2004): The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Jeylan T. Mortimer és Michael J. Shanahan (szerk.): *Handbook of the Life Course* New York, Springer, 3 -19. oldal.

Ells, C. (2001): Lessons about autonomy from the experience of disability. *Social Theory and Practice;* Oct 2001; 27, 4; Social Science Module pg. 599

Emmorey, K. (2002): *Language, cognition and the brain: Insights from sign language research.* Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, 2002.

Ewing, A.W.C., szerk. (1957): *Education Guidance and the Deaf Child*. Manchester, 1957.

European Commission (1996): *Communication of the European Commission on equality of opportunity for people with disabilities.*
http://ec.europa.eu/employment_social/socprot/disable/com406/index_en.htm
Felkeresve: 2009. január 10.

European Commission (2000): *Towards a barrier-free Europe for People with Disabilities. Communication from the Commission adopted on 12 May 2000.* COM(2000)284final.

European Commission (2010): *Europan Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe.*
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF
Felkeresve: 2013. január 10.

Farkas M. (1996): *A hallássérültek kiejtés- és beszédfejlesztésének elmélete és gyakorlata.* Budapest: BGGYTF, 1996.

Farkas M. és Perlusz A. (2000): A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek.* Budapest, Borgisz Bt, 2000.

Ferge Zs. (2002): *Kétsebességű Magyarország*
http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118...0

Felkeresve: 2010. június 22.

Ferri, B. A. (2008): Changing the script: Race and disability in Lynn Manning's Weights. *International Journal of Inclusive Education*, *12* (5-6), 497-509. oldal.

Fishman, J. (1977): Language and ethnicity. In H. Giles (szerk.) *Language, ethnicity, and intergroup relations* New York, Academic Press, 1977, 15–57. oldal.

Fishman, J. (1982): A critique of six papers on the socialization of the deaf child. In J. B. Christiansen (szerk.) *Conference highlights: National research conference on the social aspects of deafness* Washington DC, Gallaudet College, 1982, 6–20. oldal.

Fishman, J. (1989): *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Philadelphia, Multilingual Matters, 1989.

Fletcher, L. (1988): *Ben's Story.* Washington D.C., Gallaudet University Press, 1988.

Flóra G. és Szilágyi Gy. (2008): *Identitás és jövőkép*. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2008.

Flora G. (2003): Improving Media Access for the Population with Disabled Hearing in Romania and Hungary. In: Sükösd Miklós és Bajomi-Lázár Péter (eds.) *Reinventing Media: Media Policy Reform in East-Central Europe.* Budapest-New York, CEU Press, 239-258. oldal.

Florian, L. (2005): Inclusive practice. In: Topping K. és Maloney S. (szerk.) *The Routledge Falmer reader in inclusive education* London, Routledge Falmer, 2005, 29–40. oldal.

Fónai M. – Pásztor E. és Zolnai E. (2007): A fogyatékos emberek helyzete, életmódja és életkörülményei Hajdú-Bihar megyében. *Esély* 2007/6, 87-119. oldal.

Forray R. K. (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra* 2003. 6-7 szám, 18-26. oldal.

Foster, S. és Brown, P. (1988): *Academic and social mainstreaming: Deaf student's perspectives on their collage experience*. Rochester: National Technical Institute for the Blind, 1988.

Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972-1977. 1st ed. New York, Pantheon Books, 1980.

Francis, N. (2008): Exceptional bilingualism. *International Journal of **Bilingualism*** Sep 2008, Vol. 12 Issue 3, 173-193. oldal.

Frishberg, N. és Gough. B. (1973): *Time on our hands*. La Jolla, CA: MS Salk Institute, 1973.

Fussellier-Sousa, I. (2003): Apprentissage institutionnel d'une troisième langue par lesapprenants sourds: Discussion autour d'une approche bilingue dans l'enseignment d'une langue vivante. *Langue Francaise*, 137, 86–104. oldal.

Gabelnick. F., MacGregor, J . Mathews. R. S. és Smith, B. L. (1999): *Learning communities: creating connections among students. faculty, and disciplines.* San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

Garretson, M.D., szerk. (1996): *Deafness: Historical perspectives: A Deaf American monograph.* Silver Spring, MD, National Association of the Deaf, 1996.

Geertz, C. (1973): *The interpretation of cultures: Selected essays* (Vol. 5019). Basic books.

George, L. K. (1993): Sociological Perspectives in Life Transitions. *Annual Review of Sociology* 19, 353-373 oldal.

Gesell A. (1956): The psychological development of normal and deaf children in the preschool years *The Volta Rewiew* 58, 117-120. oldal.

Ghergut, Alois (2007): *Sinteze de psihopedagogie speciala*. Iasi, Polirom, 2007

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*, London, Routledge, 1991.

Giddens, A. (1995): *Politics, Society, and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Cambridge, Polity Press, 1995.

Giddens, A. (2000): *Szociológia.* Budapest, Osiris Kiadó, 2000.

Gibson, H., Small, A. és Mason, D. (1997): Deaf bilingual bicultural education. In: J. Cummins és D. Corson (szerk.) *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5: Bilingual Education. Amsterdam, Kluwer Academic Publishers, 1997, 231-240. oldal.

Goffman, E. (1963): *Stigma: note on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall, Englewood Cliff, 1963.

Gordosné Szabó A. (2004a): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004.

Gordosné Szabó A. (2004b): Régi-új dilemmák a hallássérültek gyógypedagógiájában. *Gyógypedagógiai Szemle* 2004, XXXII évf. 1.szám, 46-55. oldal.

Göllesz V. szerk. (1979): *A gyógypedagógia alapproblémái*. Medicina, Budapest, 1979.

Göncz L (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége: nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka, MTT, 2004.

Gregory S. (1976): *The Deaf Child and his Family.* London, Allen and Undwin, 1976.

Gregory, S. (1998): The bilingual education of deaf children: theory and practice. In:Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., és Pursglove, D. M. (szerk.) *Deaf children and bilingual education:* Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 64 -74. oldal.

Gregory, S., Bishop, J. és Sheldon, L. (1995): *Deaf Young People and Their Families*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Gregory, S. és Hindley, P. (1996): Communication strategies for deaf children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 895-906. oldal.

Gregory, E., Long, S. és Volk D. (2004): A social cultural approach to learning. In: Gregory, E. Long, S. és Volk, D. (szerk.) *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. London, Routledge, Falmer, 2004, 6–20 oldal.

Groce, N. E. (1985): *Everyone here spoke sign language*. Harvard University Press, 1985.

Grosjean, F. (1982): *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, London, Harvard University Press, 1982.

Grosjean, F. (1989): *Neurolinguistists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguists In One Person.* Elsevier Science Publishers Amsterdam, 1989, 51-62 oldal.

Grosjean, F. (1992): Another View of Bilingualism. In: Harris, R.J. (szerk.) *Cognitive Processing in Bilinguals.* North -Holland, Amsterdam, 1992.

Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvoktatás*. vol. 5. nr. 4., 5-8. oldal.

Guiberson, M. (2013). Survey of Spanish parents of children who are deaf or hard of hearing: Decision-making factors associated with communication modality and bilingualism. *American Journal of Audiology*, *22*(1), 105-119.

Gúti E. és Szépe Gy. (2006): A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben) In: Tóth Sz. (szerk.) *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 111-128. oldal.

Hall, J. (1992): Segregation by another name? *Special Children* 4/1992, 20-23. oldal.

Harris, M. és Beech, J. (1995): Reading development in prelingually deaf children. In K. Nelson K.és Reger Z. (szerk.) *Children's Language Volume 8*. Englewood Cliffs, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1995, 181 – 202 oldal.

Hattyár H. (2008): *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 2008.

Heider, F.K. és Heider G.M (1940): A comparison of sentence structure of deaf and hard of hearing children *Psychological Monograph* 52. No.1.

Hegarty. S. (1993): Reviewing the Literature on Integration. *European Journal of Special Needs Education.* 3. sz., 194-200 oldal.

Higgins, P. (1990): *The challenges of educating together deaf and hearing youth making mainstreaming work.* Springfield, Charles C. Thomas, 1990.

Higgins, M., & Lieberman, A. M. (2016). Deaf Students as a Linguistic and Cultural Minority: Shifting Perspectives and Implications for Teaching and Learning. *Journal of Education*, *196*(1).

Hindley, P. (1997): Psychiatric aspects of hearing impairments, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 101-118 oldal.

Hochenburger E (2003): *A gyakorlati audiológia kézikönyve.* Budapest, Kossuth Kiadó, 2003.

Holt, J.A. és Allen, T.E. (1989): The effects of schools and their curricula on the reading and mathematics achievement of hearing impaired students. *International Journal of Educational Research*, 13, 547-562 oldal.

Humphrey, N. - Bartolo, P. – Alle, P. - Calleja, C. - Hofsaess, T. - Janikova, V. - Mol Lous A.- Vilkiene, V.és Wetso, G. (2006): Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education* 29, no. 3: 305–318 oldal.

Humphries. F (1993): Deaf culture and cultures. In: K. Christensen és G. Delgado (Eck.). *Multicultural issues in deafness* (pp. 3-16). V hite Plains. AZ, Longman, 1993.

Ingstad B és Whyte R. S., szerk. (1995): *Disability and Culture.* University of California Press, Berkeley and California, 1995.

Issakson, J., Lindqvist, R. és Bergstrom, E. (2010): Pupils with special educational needs': a study **of** the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*; Mar2010, Vol. 14 Issue 2, 133-151 oldal.

Jambor, E – Elliot, M. (2005): Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Volume 10, Issue 1, 63-81 oldal.

James, M. and Parton, S. (1991): Not a threat but a bridge. A parents' response to the anti-cochlear implant position. *CICI Contact*, Spring, 13-15. oldal.

Jankovski, K. (1995): Empowerment from within: the deaf social movement providing a framework for a multicultural society. In: C. Lucas (szerk.) *Sociolinguistics in deaf communities* Washington DC: Gallaudet University Press, 1995, 300-329 oldal.

JelEsély (2014) Kutatási program indul a Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Nyelvtudományi Intézetében a magyar siket jelnyelv egységesítésére. Tudománypláza 2014/02/22

Jimerson, S. – Carlson E.– Rotert M.– Egeland B.– Sroufe A.L.(1997): Grade retention and school performance: An extended investigation. *Journal of School Psychology* 34. 325–353.

Johnson, R. E. (1994): Sign language and the concept of deafness in a traditional Yucatec Mayan village. In: *The Deaf way: Perspectives from the international conference on Deaf culture* Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994, 103-109 oldal.

Johnson, R. E., és Erting, C. (1982): Linguistic socialization in the context of emergent deaf ethnicity. In: C. Erting és R. Meisegeier (szerk.*) Working papers no. 1: Deaf children and the socialization process.* Washington, DC, Gallaudet College, 1982

Johnson R., Liddel S. és Erting C. (1989): *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education.* Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute, Washington D.C., 1989.

Józsa P. (2000): A társadalmi élet közege és a kultúra. In Bauer Béla (szerk.) *Süsü a társadalomban.* Budapest, Új Mandátum Kiadó, ELTE TÓFK, 13-23 oldal.

Kampfe, C.M. és Turechek, A.G. (1987): Reading achievement of prelingually deaf students and its relationship to parental methods of communication: a review of the literature, *American Annals of the Deaf*, 132, 11-15. oldal.

Kendall, D.C. (1953): The mental development of young deaf children. In: Ewing, A.W.C. szerk. (1957) *Education Guidance and the Deaf Child*. Manchester, 1953.

Kendon, A. (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Kielhöfer, B. (1995): Frühkindlicher Bilingualismus. In: Bausch, K.-R, Christ,H.-Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen-Basel, 1995.

Kiss Cs. (2014): A hallássérültek magyar tannyelvű oktatása Erdélyben, In: *MÁSKÉPP Tanulmányok a romániai magyar gyógypedagógia köréből.* Bethlen Gábor Alap, Kolozsvár 2014.

Klima, E. és Bellugi U. (1974): Language in another mode. In: Lenneberg E.H. (szerk.) *Language and the brain: Developmental aspects*, *Neuro–Sciences Research Program Bulletin* 12: 539–550. oldal.

Kluwin, T., Stewart, D. S., és Sammons, A. (1994): The isolation of teachers of the deaf and hard-of-hearing in local public school programs. *The ACEHI Journal/La Revue ACEDA, 20(2)*, 16-30. oldal.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und Theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 37, 1–29. oldal.

Kohli, M. (1993): A foglalkozási életút intézményesülése és individualizálódása *Replika*, 9-10 sz. 161 - 177. oldal.

Kohli, M. (2007): The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, 4. 2007/3–4., 253–271 oldal.

Kontra, E. H., Csizér, K., & Piniel, K. (2015). The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 141-155.

Kontra M. (2004): Nyelvi emberi jogi polémiák. *Korunk,* Vol. XV. No. 11. 103–114. oldal.

Kontra, M. (2009): Nyelvi genocídium az oktatásban a Kárpát-medencében. *Magyar Tudomány* 2009/11

Kovács Á. M. - Mehler, J. (2008): *Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants* http://www.sciencemag.org/cgi/content/abstract/1173947
Felkeresve: 2015. március 22.

Kozma K. (2013): A jelnyelvi fejlődés kezdeti szakaszai siket és halló gyermekeknél *Anyanyelv-pedagógia* 2/2013

Kozma T. (2012): Oktatáspolitika. Debrecen–Pécs, k.n.

Kozma T. (1993): Etnocentrizmus. *Educatio*,2. évf. 2. sz. 1993., 195-205.oldal.

Köntösné Lőrincz E. és Váry Á. (2007): *Útmutató nagyothalló gyermekek, tanulók együttneveléséhez.* Budapest, 2007.

Krezinger Sz. (2015) A jelnyelv adhat esélyt a siket gyermekeknek. http://metropol.hu/itthon/cikk/1377650-a-jelnyelv-adhat-eselyt-a-siket-gyermekeknek Felkeresve: 2016. június 8.

Kronick, S. és Irwin, J. (1990): Living with blindness seminars. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, January, 23-25 oldal.

Kullmann L. és Kun H. (2004): El kell-e felejtenünk az orvosi modellt...? A fogyatékosság jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter, Verdes Tamás (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia.* Budapest, ELTE-BGGYFK, Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, 69-89. oldal.

Ladd, P. (1991): The modern deaf community. In: Gregory, S. and Hartley, G. M (szerk.) *Constructing Deafness,* London, Pinter, 1991.

Lakos R. (2011): Siketség: Kommunikációs akadály vagy lehetőség az oktatásban? In: Kun Györgyi (szerk.) *Tudomány – Felsőfokon*. Szárliget, Új Tudós Kiadó, 2011.

Lakos R. (2013): Gondolatok a siketkutúráról. *Kultúra és közösség* 1/2013, 63-67 oldal.

Laluvein, J. (2010): School inclusion and the 'community **of** practice' *International Journal of Inclusive Education*; Feb2010, Vol. 14 Issue 1, 35-48 oldal.

Lancz E. és Berbeco S. (2004): *A Magyar Jelnyelv Szótára*. Budapest, SINOSZ, 2004.

Lane, H. (1984): *When the Mind Hears.* New York, Random House, 1984.

Lane, H. (1992): *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Random House, 1992.

Lane, H. (1995): Constructions of Deafness. *Disability & Society,* Volume 10, Issue 2, 1995, 171-190 oldal.

Lane, H., Hoffmeister, R.és Bahan, B. (1996): *A Journey into the DEAF-WORLD* .San Diego, DawnSign Press, 1996.

Lane, H. (1997): Why the Deaf are Angry? In: Gregory, Susan és Hartley, Gillian M. (szerk.) *Constructing Deafness.* London és New York, Pinter, 117–120 oldal.

Lane, H. (2004b): The education of Deaf children: Drowning in the mainstream and the sidestream. In J. Kauffman és D. Hallahan (szerk.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* Austin, TX: Pro-Ed. 275–287. oldal.

Lane, H. (2005): Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* Volume 10, Issue 3, 291-310. oldal.

Leigh, G., & Crowe, K. (2015). Responding to cultural and linguistic diversity among deaf and hard-of-hearing learners. In: and Marschark M. and Knoors H (eds.) *Educating deaf learners: Creating a global evidence base*, Oxford: Oxford University Press, 68-91.

Levesque, J. (1994): It's a Deaf Deaf Deaf-World. *DCARA News, 15, 2*

Levine , E.S. (1981): *The Ecology of Early Deafness: guides to fashioning environments and psychological assessments.*New York, Columbia University Press, 1981.

Loots, G., Devisé, I.,és Jacquet, W. (2005): The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent-child interaction with 18- to 24-month-old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10, 4, 357-375 oldal.

Lowenbraun, S. és Thompson, M. (1987): Environments and strategies for learning and teaching. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds és H. J. Walberg (szerk.), *Handbook of special education: Research and practice,* Volume 3: Low incidence conditions. New York: Pergamon Press, 1987, 47-70 oldal.

Lucas. C. szerk. (1995): Sociolingistics in Deaf Communities. Washington DC: Gallaudet University Press, 1995.

Lucas, C., Bayley, R. és Kelly, A. B. (2005): The Sociolinguistics of Sign Languages. In: Ball, Martin J. Ball (szerk.) *Clinical Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell, 250–264. oldal.

Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know?. *Early Years*, *26*(2), 159-169.

Madriaga, M. és Goodley, D. (2010): Moving beyond the minimum: socially just pedagogies and Asperger's syndrome in UK higher **education.** *International Journal of Inclusive Education*; Mar2010, Vol. 14 Issue 2, 115-131. oldal.

Mahshie, S.N. (1995): *Educating Deaf Children Bilingually--With Insights and Applications from Sweden and Denmark*. National government publication. Washington, D.C.: Pre-College Programs, Gallaudet University, 1995.

Marschark, M. (2015). *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base*. Oxford University Press, USA.

Marschark, M. (2001): *Language Development in Children who are Deaf : A Research Synthesis*. Alexandria, VA : National Association of State Directors of Special Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED455620).

Marschark, M. (1993): *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press, 1993.

Marschark, M., Lang, H. G.,és Albertini, J. A. (2002): *Educating Deaf Students* . New York, Oxford University Press, 2002.

Maschke, M. (2011): Fogyatékosság az Európai Unióban. Budapest: ELTE BGGYK, 2011.

Mayberry, R. és Lock, E. (2003): Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369–384 oldal.

Mayberry, R. és Squires, B. (2006): Sign Language Acquisition. In: Lieven, Elena (szerk.), *Language Acquisition*. *Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford, 2006.

Mayer, C., és Akamatsu, C. T. (2000): Deaf children creating written texts: Contributions of American Sign Language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf*, 145, 394–401 oldal.

McEntee, L. , Kyle, J. G. és Ackerman, J. (1996): *Deaf children developing sign*. Final report to Leverhulme. Bristol, Centre for Deaf Studies. Trust, 1996.

McKee, R. L. (2008): The Construction of Deaf Children as Marginal Bilinguals in the Mainstream *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*; 2008, Vol. 11 Issue 3/4, 519-540 oldal.

MacMillan, R.— Copher R. (2005): Families in the Life Course: Interdepen-dency of Roles, Role Configurations, and Pathways. *Journal of Marriage and the Family* 67, 858–879 oldal.

Macnamara, J. (1966): The Linguistic Independence of Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 5, 729-736 oldal.

Macnamara, J. (1967): The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues* 23:58-77. oldal.

Marmor, G. S.,és Petitto, L. (1979): Simultaneous communication in the classroom: How well is English grammar represented? *Sign Language Studies*, *23*(1), 99-136 oldal.

McLean, M. A. (2008): Teaching about disability: an ethical responsibility?. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(5-6), 605-619. oldal.

Meherali, R. (1994): Being black and deaf, in: C. Laurenzi és P. Hindley (szerk.) *Keep Deaf Children in Mind: current issues in mental health* (Leeds, NDCS Family Services Centre).

Mihály I. (2006): Győzelmi jelentés a brit oktatási rendszer reformjának sikeréről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006 április.

Mindess, A. (1999): *Reading between the signs: Intercultural communication for sign language interpreters.* Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1999.

Modell, J, Furstenberg .F, Jr. és Herschberg T. (1976): Social Change and Transitions to Adulthood in Historical Perspective. *Journal of Family History* 1(1), 7-32 oldal.

Moister, G. (1999) Marital Quality in Deaf-Deaf and Deaf-Hearing Marriages. Utah: Utah State University
http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3654&context=etd:
Felkeresve: 2016.06.08.

Moldovan G. (2010): Istoria învățământului bănățean pentru surdomuți. Timişoara: Editura Eurostampa, 2010.

Mole, J. , McColl, H és Vale, M. (2008): *Deaf and Multilingual: A prctical quide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes* (2nd ed.) Norbury, Shropshire: Direct Learn Services), 2008.

Mortimer J.T.és M. J. Shanahan szerk. (2004): *Handbook of the Life Course*. New York: Springer, 2004, 3 -19 oldal.

Munoz-Baell I.M - Alvarez-Dardet, C -_ Ruiz, M. T. - Ortiz, H. - Esteban, M. L. - Ferreiro, E. (2008): Preventing disability through understanding international megatrends in Deaf bilingual education *Journal of Epidemiology & Community Health*; Feb2008, Vol. 62 Issue 2, 131-137 oldal.

Munoz-Baell I.M - Alvarez-Dardet, C -_ Ruiz, M. T., Ferreiro-Lago, E. - Aroca-Fernandez, E. (2011): Understanding Deaf bilingual education from the inside: a SWOT analysis *International Journal of Inclusive Education*; Nov2011, Vol. 15 Issue 9, 865-889 oldal.

Muzsnai I. (1999): The Recognition of Sign Language: A Threat or a Way to Solution? In: Kontra Miklós, Phillipson, Robert, Skutnabb-Kangas, Tove és Várady Tibor (szerk.) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights.* Budapest, CEU Press, 279–296 oldal.

Nagel, J. (1994): Constructing ethnicity: Creating and recreating ethnic identity and culture. *Social problems*, 41, 152–176 oldal.

Nash, J. E. (1987): Policy and practice in the American Sign language community. In: *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 7-22 oldal.

Nauwerck, P. (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Fillibach Verlag, Freiburg, 2005.

Niederberger, N., és Frauenfelder, U. (2005): Linguistic proficiency of the deaf bilingual child in French Sign Language and written French: What is the relation between the two? In: A. Burgos, M. R. Clark-Cotton, és S. Ha (szerk.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, 413–423 oldal.

OECD (1999): *Sustaining inclusive education: Including students with special education needs in mainstream schools*. Paris.

OECD (2000): *Labour Market and Social Policies in Romania*. Paris

Ohna, S. E. (2003). Education of deaf children and the politics of recognition. *Journal of deaf studies and deaf education*, *8*(1), 5-10.

Oliver, M. (1990): *The individual and social models of disability* Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians, 1990 http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf Felkeresve: 2012. július 15.

Oliver, M. (1996): *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan, 1996.

Oléron, P. (1957): *Recherches sur la développement mental de sourdmuets*. Paris, 1957.

Olsson, K. (1998): The two languages of deaf people. In: Zaitseva, G. L.,Komarova, A. A., és Pursglove, D. M. (szerk.). *Deaf children and bilingual education:* Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 108-110. oldal.

O'Neill, F. (2013). Making sense of being between languages and cultures: a performance narrative inquiry approach. *Language and Intercultural Communication*, *13*(4), 386-399.

Padden, C. és Humphries, T. (1988): *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Padden, C. (1989): The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: Sherman Wilcox (szerk.) *American Deaf Culture.* Silver Spring, Maryland, Linstok Press, 1989.

Parasnis I. (1996): On interpreting the deaf experience within the context of cultural and language diversity. In: I. Parasnis (szerk.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* New York: Cambridge University Press, 1996, 3-19. oldal.

Parasnis I. (1997): Cultural Identity and Diversity in Deaf Education *American Annals of the Deaf* ; Apr 1997; 142, 2; Research Library pg. 72.

Peters, S. (2007): Inclusion as a strategy for achieving education for all In: Florian Lani: *The Sage Handbook of Special Education.* SAGE, London –Thousand Oaks, New Delhi, 2007, 160-173 oldal.

Petersen, W. (1980): Concepts of ethnicity. In S. Thernstrom (szerk.) *Harvard encyclopedia of American ethnic groups.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 234-242. oldal.

Potts, P., szerk. (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting.* Routledge Falmer, London; New York, 2003.

Pető I. (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra* 10/ 2003, 3-12. oldal.

Pető I. és Endre K. (2008): Az inklúzió és a Warnock-jelentések. *Iskolakultúra* 5-6/2008, 112-122 oldal.

Pető I. és Szabó É. (2003): Gondolatok a sérült gyerekek inklúziójáról *Új Pedagógiai Szemle*, 2003 július-augusztus, 177-182 oldal.

Perlusz A. (2001): A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése In: Csányi Yvonne (szerk.) *A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése. Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak*. Budapest, 2001.

Perlusz A. (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások nagyothalló és siket gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Budapest, SuliNova Közoktatás.-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006.

Pickersgill, M. és Gregory, S. (1998): *Sign Bilingualism: A Model.* Wembley, Middlesex, A LASER Publication, 1998 (Publication No. 004239).

Power, D. és Leigh, G. R. (2003): Curriculum: Cultural and Communicative Contexts. In: Marschark, M., és P. E. Spencer (szerk.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* New York: Oxford University Press, 2003, 38-52. oldal.

Powers, S. (1996): Deaf pupils' achievements in ordinary schools, *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20, 111-123. oldal.

Pribanić, L. (2006): Sign Language and Deaf Education: A new tradition. *Sign Language & Linguistics*; 2006, Vol. 9 Issue 1/2, 233-254. oldal

Pusztai G. (2015a) Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere In: Imre A. (szerk.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest: OKI 23-36. oldal

Pusztai G. (2015b) Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga A. (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 137-160. old.

Pusztai G. (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Oktatás és társadalom. Budapest: Új Mandátum.

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest: Gondolat.

Pusztai G. (2003) Hitvalló közösségek rejtett társadalmi funkciója. Magiszter (Csíkszereda) 1:(1) pp. 65-70.

Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a köz-oktatásban. In: Halász G. és Lannert J. (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról.Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 343–349.Radó Péter (2007): Méltányosság az oktatásban.Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Radó P. (2001): Esélyegyenlőség és iskolapolitika. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/01.

Radó P. (2007): Méltányosság az oktatásban.Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Reardon, W., Middleton-Price, H., Malcolm, S., Phelps, P., Bellman, S., Luxon, L., et al. (1992): Clinical and genetic heterogeneity in X-linked deafness. *British Journal of Audiology*, 26, 109–114. oldal.

Reicher, H. (2010): Building **inclusive education** on social and emotional learning: challenges and perspectives - a review. *International Journal of Inclusive Education*; May2010, Vol. 14 Issue 3, 213-246 oldal.

Rodda, M. és Grove, C. (1987): *Language, cognition and deafness.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey, 1987.

Sacks, O. (1990): *Upon Reflection. Interview with Oliver Sacks by Marcia Alvar.* Washinton:UWTV https://www.youtube.com/watch?v=N-Dgq92m03E

Felkeresve: 2016 január 30

Sacks, O. (2009): *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. Pan Macmillan, 2009.

Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet (1994): http://www.barczi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf: Felkeresve: 2010 december 15.

Salloum M. (2006): Nu vor mai exista surzi muți, vor exista doar surzi care vorbesc. Cluj-Napoca, Napoca Star, 2006.

Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J. és Duncan, J. (1994): Cooperative learning and inclusion. In: J. Thousand, R.A. Villa és A.T. Nevin. Baltimore, Paul H. Brookes (szerk.) *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*, Publishing, 1994, 45–58 oldal.

Sass-Lehrer, M. és Bodner-Johnson, B. (2003): Early intervention: Current approaches to family-centered programming. In: Marschark, M.,és P. E. Spencer (szerk.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 65-81). New York, Oxford University Press, 2003, 65-81. oldal.

Scheff, Thomas J. (1966): *Being Mentally Ill: A Sociological Theory*. Aldine Publishing, Chicago, 1966.

Schein J. D. (1989): *At home among strangers*. Washington, DC, Gallaudet University Press, 1989.

Scheurich, J. (1993): Toward a white discourse on white racism. *Educational Researcher, 22(8),*5-10. oldal.

Schiffer Cs. (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk). *Az integrációs cunami: tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. Budapest, ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, 2008, 45- 63 oldal.

Schick, B. (2003): The development of American Sign Language and manually coded English systems. In: Marschark, M., és P. E. Spencer (szerk.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York, Oxford University Press, 2003, 219-231. oldal.

Schneider, D. M. (1969): Kinship, nationality and religion in American culture: Toward a definition of kinship. In R. F. Spencer (szerk.), *Forms of symbolic action* Seattle WA, University of Washington Press, 1969, 116-125. oldal.

Schneider, D. M. (1972): What is kinship all about? In P. Reining (szerk.), *Kinship studies in the Morgan centennial year*. Washington, DC, Anthropological Society of Washington, 1972, 32-64. oldal.

Scott, R. A. (1970): *The Making of Blind Men*. New York: Russell Sage

Sebba. J. (1996): *Developing Inclusive Schools* (Budapesten elhangzott előadás kézirata).

Scott, W. (1887): *Remarks, theoretical and practical, on the education of idiots, and children of weak intellect.* Exeter, UK: Spreat & Wallis, 1987.

Shakespeare, T., Gillespie-Sells, K. és Davies, D. (1996): *The Sexual Politics of Disability*, Cassell, London, 1996.

SINOSZ (2011): http://sinosz.hu/sikets%C3%A9g Felkeresve: 2011. április 18.

Slee, R. (2007): Inclusive education as a means and end of education? In: Florian Lani: *The Sage Handbook of Special Education.* London –Thousand Oaks, New Delhi, SAGE, , 2007, 160-173. oldal.

Skutnabb-Kangas, T. (1984): *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Multilingual Matters, Avon, Cleveland, 1984.

Skutnabb-Kangas, T. és Cummins J. szerk. (1988): *Minority education: From shame to struggle* (pp. 12 - 460). Philadelphia, Multilingual Matters, 1984.

Skutnabb-Kangas, T. és Phillipson, R. szerk. (1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination.* Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1995.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelvoktatás és kisebbségek*. Budapest,Teleki László Alapítvány Könyvtára, 1997.

Smith, A. D. (1986): *The ethnic origin of nations*. Cambridge UK, Blackwell, 1986.

Smith, C. (1998): Children with special rights in the pre-primary schools and infant toddler centres of Reggio Emilia. In: C. Edwards, L. Gandini, és G. Forman (szerk.) *The hundred languages of children.* Norwood NJ, Ablex, 1988, 199-214. oldal.

Smith, J., & Wolfe, J. (2016). Should All Deaf Children Learn Sign Language?. *The Hearing Journal*, *69*(2), 18-19.

Smith, S. (1995): Overview of genetic auditory syndromes. *Journal of the American Academy of Audiology*, 6, 1–14 oldal.

Sollors, W. (2001): Ethnic groups/ethnicity: Historical aspects. In N. J. Smelser és P. B. Baltes (szerk.)*International encyclopedia of the social sciences.* New York, Elsevier, 2001, 4813–4817. oldal

Spaller Á - Spaller K. (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Budapest: TIM, 2006.

Spéder Zs. (2002): *A szegénység változó arcai* Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, 2002.

Szabó M. H. (2013): *Lehet-e a jelnyelv anyanyelv?* http://www.nyest.hu/hirek/lehet-e-a-jelnyelv-anyanyelv. Felkeresve: 2015. szeptember 14.

Szrena R. és Ungár N., szerk. (2010): *Nem süketelünk! Bevezetés a magyarországi siket közösség kultúrájába*. Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2010

Stanciu S. et al (1968): *Contribuții la istoria învățământului special din România. Culegere de studii.* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968.

Stănică I. (1994): *Elemente de psihopedagogia deficiențelor de auz*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1994.

Steinberg, A., Bain, L., Li, Y., Delgado, G., & Ruperto, V. (2003). Decisions Hispanic families make after the identification of deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *8*(3), 291-314.

Stinson, M. S. és Lang, H. G. (1994): Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf, 139,* 156-158 oldal.

Stokoe, W.C. (1960): *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Studies in Linguistics: Occasional Papers 8. Silver Springs, MD, Linstok Press, 1960.

Stokoe, W.C. (1996): Sign and speech. *Sign Language Studies* 93, 357–372. oldal.

Stone, J. (1996): Minority empowerment and the education of deaf people. In I.Parasnis (szerk.) *Cultural and language diversity and the deaf experience* New York: Cambridge University Press, 171-180. oldal.

Salander, S. és Svedenfors, B. (1993): Standardprov i svenska ht 92, ak 10 Ostervangsskolan. *Nordisk Tidskrift for Dovundervisningen*, 1, 41-42 oldal.

Sallay J. (2010): Interkulturális identitás a vegyes nemzetiségű és vallású családokban *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Theologia Reformata Transylvanica*, 2010/2 http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/645.pdf Felkeresve: 2015 december 8.

Silvester, T. (1998): Managing a bilingual programme in a school for deaf children. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A. és Pursglove, D. M. (szerk.) *Deaf children and bilingual education* Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 123-131. oldal.

Simpson, G. E.-Yinger, J. H. (1986): *An Analyses of Prejudice and Discrimination.* New York, Plenum Press, 1986.

Stinson, M. S. és Kluwin, T. N. (2003): Educational consequences of alternative school placements. In: Marschark, M., és P. E. Spencer (szerk.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education.* New York, Oxford University Press, 2003, 52-64 oldal.

Stinson, M. S., és Lang, H. G. (1994): Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, 156-158. oldal.

Svartholm, K. (1996): *Bilingual education for the deaf: evaluation of the Swedish model.* Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf: Towards Human Rights, Vienna, Austria, July 6-15, 413-417 oldal.

Svartholm, K. (1998): Bilingual approach for the deaf: Evaluation of the Swedish model. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., és Pursglove, D. M. (szerk.) *Deaf children and bilingual*

education. Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 136-146. oldal.

Svartholm, K (2010): Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism;* 2010, Vol. 13 Issue 2, 159-174 oldal.

Swain J. és French S. (2004): Whose Tragedy: Towards a personal non-tragedy view of disability. In: Swain J., French S., és Barnes T. (szerk.) *Disabling Barriers – Enabling Environments.* (2nd ed.), London, SAGE, 2004.

Szabó M. H., szerk. (2003): A jelnyelv helyzete a kutatásban, oktatásban és a mindnnapi kommunikációban. Budapest-Pécs, 2003.

Szabó M.H. – Csernyák H. (2012): Miért tátognak a jelelelők? *Nyelv és Tudomány* http://www.nyest.hu/hirek/miert-tatognak-a-jelelok Felkeresve: 2013.március 26.

Szira J. (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira Felkeresve: 2009. január 20.

Szűcs I. (2003): Szociálpolitika és gyermekjólét Romániában. *Partiumi Egyetemi Szemle* 1/2003, 105-118. oldal.

Taeschner, T. (1983): The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo, Springer, 1983.

Tajfel, H. (1978): *The Social Psychology of Minorities.* London, Minority Rights Group, 1978.

Tang, G., & Yiu, C. K. M. (2016). Developing sign bilingualism in a co-enrollment school environment: A Hong Kong case study. *The Oxford handbook of deaf studies in language: Research, policy, and practice*, 197-217.

Topping, K. - Maloney, S., szerk. (2005): Introduction. In: *The Routledge Falmer reader in inclusive education* London, Routledge Falmer, 2005, 1–14. oldal.

Tomlinson, C. (2005): This issue. *Theory Into Practice* 44, no. 3, 183–184. oldal.

Torgyik J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4/2004, 26-38. oldal.

Torgyik J. – Karlovitz J. T. (2006): *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 2006.

Tóth O. (1990): Az életút (life-course) kutatásokról. *Társadalomkutatás* 8(3-4), 57-63.

Tetler, S (2006): Inkluzív osztályok : a tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. *Iskolakultúra,* 16. 10. 2006, 36-42 oldal.

UPIAS (1976): *Fundamental Principles of Disability,* London, UPIAS, 1976.

Turcuş S. (2007): Comunicarea totală – delimitări conceptuale. In: Drugaş Ioana (coord.): *De la Noi pentru Voi – ghid pentru părinții şi profesorii implicați în educarea copiilor cu dizabilitate de auz,* Oradea, 2007.

Turner, G. (1994): How is deaf culture? *Sign Language Studies* 83, 103-126. oldal.

Van Cleve, J., és Crouch, B. (1989): *A place of their own: Creating the deaf community in America.* Washington DC, Gallaudet University Press, 1989.

Van der Lem, T. (1987): An early intervention programme. In: J. Kyle (szerk.) *Sign and School.* Clevedon, Multilingual Matters, 1987.

Varga A. (2015) Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában In: Varga A. (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 241-271. old.

Varga A. (2010): *Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer*
http://www.tki.pte.hu/admin/documents/varga/interkulturalis_neveles.doc
Felkeresve: 2010. április 26.

Vasák I. (1996): *Ismeretek a siketekről.* Budapest, Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, 1996.

Vasák I. (2005): *A világ siket szemmel*. Budapest, Jelnyelvi Programiroda – Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, 2005.

Vašek S. (2005): *A speciális pedagógia alapjai*. Gyula: APC Stúdió

Vehmas, S. (2010). Special needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87-96 oldal.

Vincent, M. (1957): The performance of deaf and hearing children on a classifying test *Enfance* 10

Virole, B. (2004): Les implantations cochléaires et la langue des signes: Une cohérence fondatrice. In: Gorouden, A., és Virole, B. (szerk). *Le bilinguisme aujourd'hui et demain.* Paris, Editions du CTNERHI, 2004, 165-187. oldal.

Wagley, Ch. és Harris, M. (1958): *Minorities in the New World.* New York, Columbia University Press, 1958.

Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York, Publications of Linguistic Circle of New York - Number 1, 1953.

Welch, M. J. (2016). Negotiating Deafness and Identity: Methodological Implications of Interviewing with Hearing Loss. *Disability and Qualitative Inquiry: Methods for Rethinking an Ableist World*, 75.

Wilbur, R. B. (2001): Sign language and successful bilingual development of deaf children. *Društvena istraživanja*, *10*(6 (56)), 1039-1079. oldal.

Wilcox, S., szerk. (1989): *American deaf culture: An anthology.* Bartonsville, MD:Linstok Press, 1989.

Woolfe, T. – Herman, R. – Roy, P. és Woll, B. (2010): Early vocabulary development in deaf native signers: a British Sign Language adaptation of the communicative development inventories. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51, 322–331. oldal.

Wright, B. A. (1974): An analysis of attitudes: Dynamics and effects. *New Outlook for the Blind*, 1974.

Wright, D. (1969): *Deafness*. Scarborough House, 1969.

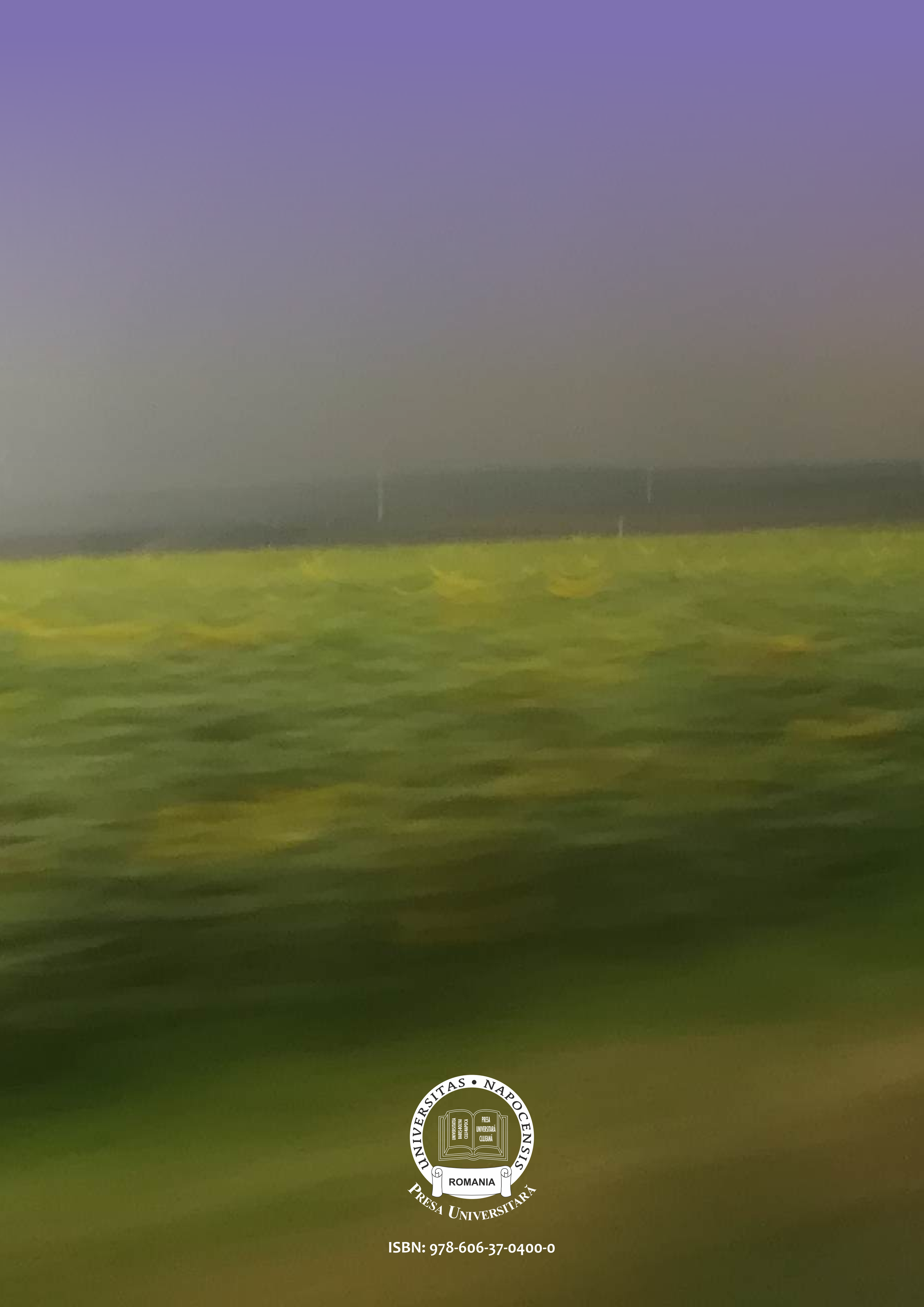
Wright, K. (2010): 'Count us in' - achieving inclusion in Scottish schools: an analysis **of** policy. *International Journal of Inclusive Education;* Mar2010, Vol. 14 Issue 2, p153-164

Young, C. (1976): *The Politics of Cultural Pluralism.* Madison: University of Wisconsin Press.

Zalabai P. (2009): Önálló életvitelt segítő eszközök, munkahelyi akadálymentesítés és munkaeszközök adaptációja. Budapest, ELTE BGGYPK, 2009.
http://e-oktatas.barczi.hu/extra/tudasbazis/jegyzet/jegyzet_zalabai.pdf
Felkeresve: 2015. december 9.

Zavalloni, M. (1993): Identity and Hyperidentities: The Representational Foundation of Self and Culture. *Papers on Social Representations* Vol. 2 (3), 218-235 oldal.

Zola, I. K. (1972) Medicine as an Institution of Social Control. *The Sociological Review* 20(4), 487-504 oldal.



ISBN: 978-606-37-0400-0